

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PROYECTO DE TESIS**

**CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
POR PARTE DE PROFESORES DE
ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA**

**Director de tesis
Profesor Doctor Jesús Redondo Rojo**

**Alumna
María Alicia Halçartegaray. Bichendaritz**

INDICE

	Página
I. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: DEMANDAS SOCIALES A LA EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE SOCIAL Y CIUDADANO	7
1.1.- Consideraciones filosóficas en torno a la función social de la escuela	8
1.2. Demandas y amenazas en torno a la relación educación y convivencia para el cambio social en Latinoamérica y en Chile	12
1.3. Convivencia y país como contexto del sistema escolar	16
1.4. Pertinencia o importancia de la convivencia en el nuevo curriculum	22
1.5. Escuela y convivencia	29
1.6. Hallazgos en Chile en torno a la escuela y el desarrollo de habilidades para la convivencia	36
1.7. Convivencia y formación para la vida democrática	39
1.8. Convivencia: ¿discurso o prioridad efectiva en Chile?	43
1.9. Reflexiones en torno a las demandas sociales y la convivencia Escolar	46
CAPÍTULO 2: PENSAMIENTO DEL PROFESOR	49
2.1.- Profesor como Protagonista: pensamiento profesional y prácticas	50
2.2. Pensamiento Profesional del Profesor	52
2.3. Pensamiento del profesor y procesos de cambio y reforma	56
2.4. Institución Educativa, pensamiento y prácticas del profesor	58
2.5.- Pensamiento del profesor: dimensión atribucional, rendimiento y disciplina	60

CAPÍTULO 3:	NARRATIVA, ACTIVIDAD HUMANA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	69
3.1.	Seres humanos: Significados, Narrativas y Construcción de Mundos	70
3.2.	Las Funciones de la Narrativa en la Pedagogía y la Investigación en Educación	71
3.2.1.	Narrativa y práctica educativa	73
3.2.2.	Narrativa como herramienta en la Investigación Educativa	76
3.2.3.	Narrativa y Prácticas Educativas	79
3.3.	La narrativa en el contexto Escolar	85
3.4.	Narrativa, formación y desarrollo profesional y procesos de cambio en profesores	88
3.5.	Indagación en narrativas en relación a la comprensión de la convivencia	94
3.6.	Narrativa y construcción de convivencia y sus problemas	99
CAPÍTULO 4:	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	109
4.1.	Enfoque empleado y fundamentación	110
4.2.	Entrevista episódica de problemas de convivencia y su análisis cualitativo	113
4.3.	Muestreo para aplicar una codificación temática	116
4.4.	Fase Cuantitativa de los análisis de datos	117
4.5.	Descripción y fundamentación del instrumento	118
4.6.	Descripción de la muestra y etapas de análisis a través de las etapas de la investigación	121
4.7.	Objetivos de la Investigación	123
CAPÍTULO 5:	RESULTADOS	125
5.1.	Descripción de la estructura narrativa, categorías de análisis y tipo de contenidos emergentes de las narraciones	126
	PARTE 1: Narración libre de una situación escolar percibida como una alteración de la convivencia cotidiana	126
	TEMA 1 Descripción del hecho:	126
	TEMA 2 Tipo de hecho seleccionado	127
	TEMA 3 Explicación del profesor acerca del hecho	127
	TEMA 4 Tipificación del problema	128
	TEMA 5 Resolución del conflicto	128
	TEMA 6 Evaluación de la solución aplicada	130
	TEMA 7 Emociones	131

	PARTE 2: Narración de la solución descrita para abordar un caso tipo referido a situaciones de discriminación entre pares en sala de clases	132
	TEMA 8 Definición de Metas y estrategias	132
	TEMA 9 Tipo de formulación del Problema	132
	TEMA 10 Estrategias para resolver el caso planteado	133
	TEMA 11 Enfoque de abordaje del problema	133
	TEMA 12 Análisis de la factibilidad de alcanzar una solución	134
	TEMA 13 Lo que se espera del profesor	134
5.2.	Sensibilidad del instrumento para dar cuenta de cambios en las estrategias de construcción de problemas de convivencia	135
	PARTE 1: Relato del problema de convivencia	136
	TEMA 1 Descripción del hecho	136
	TEMA 3 Explicación del profesor acerca del hecho	136
	TEMA 4 Tipificación del problema	137
	TEMA 5 Resolución del conflicto	137
	Subtema 1: Enfoque de abordaje del problema	137
	Subtema 2: Consecuencias y/o sanciones	138
	TEMA 6 Evaluación de la solución aplicada	139
	TEMA 7 Emociones	140
	PARTE 2: Análisis del problema de convivencia hipotético	138
	TEMA 8 Definición de metas y estrategias	140
	TEMAS	
	9, 10, 11 Tipo de formulación del problema, estrategias y Abordaje	141
	TEMA 12 Análisis de la factibilidad de alcanzar una solución	141
	TEMA 13 Lo que se espera del profesor	142
5.3.	Resultados de la muestra de profesores pertenecientes a establecimientos particulares-subvencionados: descripción de resultados y comparación entre E. Básica y E. Media	143
	PARTE 1: Narración libre de una situación escolar percibida como una alteración de la convivencia cotidiana	143
	TEMA 1 Descripción del hecho	143
	TEMA 2 Tipo de hecho seleccionado	143
	TEMA 3: Explicación del profesor acerca del hecho	144
	TEMA 4: Tipificación del problema	145
	TEMA 5: Resolución del conflicto	146
	Subtema 1: Enfoque global de abordaje	146
	Subtema 2: Intervenciones, consecuencias y Sanciones	146

TEMA 6:	Evaluación de la solución aplicada	149
TEMA 7:	Emociones	149
PARTE 2:	Narración de la solución descrita para abordar un caso tipo referido a situaciones de discriminación entre pares en sala de clases	150
TEMA 8:	Definición del Metas y estrategias	150
TEMA 9:	Tipo de formulación del Problema	150
TEMA 10:	Estrategias para resolver el caso planteado	151
TEMA 11:	Enfoque de abordaje del problema	152
TEMA 12:	Análisis de la factibilidad de solución	153
TEMA 13:	Lo que se espera del profesor	154
5.4.	Interpretación de la construcción de problemas de convivencia	156
1.	Los supuestos, concepciones y atribuciones, implícitos o explícitos, que constituyen los fundamentos del estilo de construcción	157
2.	La descripción de sus características de construcción	160
3.	Las consecuencias derivadas para los participantes	165
5.5.	Clasificación de los profesores según estilos de construcción y solución de problemas de convivencia en base a los modelos C, B- y B del instrumento	167
CAPÍTULO 6:	DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PROYECCIONES	175
6.1.	Introducción	176
6.2.	Narrativa como medio de acceso a la construcción de la convivencia y sus problemas por parte de los profesores	177
6.3.	Modelos emergentes para la construcción de problemas de convivencia	179
6.4.	Visiones y atribuciones y desarrollo de los alumnos	179
6.5.	Características atribucionales, rol del profesor y Cambio escolar	181
6.6.	Disciplina, convivencia, rol del alumno en la escuela y desarrollo psicosocial	183
6.7.	Procesos de cambio en la convivencia, ¿qué se requiere?	190
BIBLIOGRAFIA		199

I. INTRODUCCIÓN

El foco de esta tesis es la convivencia escolar por considerarla el espacio donde transcurren las relaciones sociales, pedagógicas, formativas, mediadoras estas del logro de los objetivos educacionales demandados por la sociedad y asumidas por la institución escolar.

La convivencia escolar se construye por parte de sus participantes: estudiantes, profesores, directivos, paradocentes, administrativos y apoderados. Esta tesis abordará la construcción desde los actos de significado que realizan los profesores cuando enfrentan problemas de convivencia.

Como marco de comprensión se asumen tres dimensiones complementarias. Estas se tratan consecutivamente en los 3 capítulos del marco teórico.

En el primer capítulo, se mira a la escuela en su relación con un marco socio-histórico y cultural particular, desde el que surgen necesidades y demandas hacia la educación escolar. Este tema, se aborda considerando una serie de aspectos: las demandas filosóficas y de la sociedad acerca del tipo de desarrollo que requiere para los niños y jóvenes en formación para contribuir así, a su inserción social futura pero también para contribuir al mejoramiento y progreso social. Desde la Reforma Educacional chilena se responde a estas demandas desde los Objetivos Fundamentales Transversales donde se mencionan aspectos y medios para contribuir a una efectiva democratización de la democracia. Las evidencias acerca del tipo de convivencia efectiva que transcurre en las escuelas y liceos de Chile y, por otra parte, acerca del nivel de logros en el desarrollo de habilidades socio afectivas y morales pertinentes para una convivencia social positiva dan cuenta de una amplia brecha entre estos y los objetivos enunciados por la reforma. Finalmente se desarrolla una reflexión respecto al nivel de preocupación efectiva existente y

la centralidad otorgada a la convivencia como dimensión clave en la vida escolar y sus logros.

En el segundo capítulo se sitúa al profesor como un actor central en la construcción, regulación y gestión de la convivencia. Por ello, se busca alcanzar una comprensión de la convivencia, desde la mirada del profesor(a). Interesa conocer las características de su pensamiento, ¿cómo opera?, para lo cual se describe la propuesta de Schön acerca del pensamiento profesional como pensamiento en la acción. Se incluye además una visión acerca de contenidos de su pensamiento para lo cual se aborda la dimensión atribucional, que es descrita y analizada en sus efectos sobre la convivencia, la disciplina y el aprendizaje. Luego de establecer la relevancia del pensamiento resulta fundamental poder acceder a su comprensión de una forma tal que se acerque a la forma como opera espontáneamente, en la cotidianeidad. Con este fin se aborda la narrativa como medio de acceder a este pensamiento.

El tercer capítulo analiza la narrativa como fenómeno humano, en tanto herramienta para construir la trama de nuestra experiencia, hacer inteligibles los hechos y otorgarles un sentido. En este marco se analiza sus usos en la vida humana y particularmente su inmenso aporte en educación para la comprensión de las prácticas y sus efectos, para la investigación y para el desarrollo profesional. El trabajo con narrativas aparece como un medio promisorio para la comprensión de los diversos problemas y la asunción de responsabilidad hacia estos y desde esa mirada crítica generar una resignificación que abra caminos para el desarrollo profesional.

En consecuencia con lo expuesto se propone una metodología adecuada con el uso de la narrativa como recurso para la indagación acerca de las estrategias que aplican los profesores para construir los problemas de convivencia que deben afrontar en su vida profesional. Se desarrolla un

cuestionario abierto donde los profesores narran libremente un evento que alteró la convivencia escolar y aplican estrategias frente a un caso hipotético.

El trabajo con el cuestionario sigue una serie de etapas para alcanzar un desarrollo parsimonioso y exhaustivo de los temas y categorías que dan cuenta de los procesos de construcción de problemas de convivencia por parte de los profesores. En una primera aplicación, desde el material narrativo se crean dimensiones y categorías hasta saturarlas. Posteriormente se aplican para describir cómo este grupo de profesores opera frente al análisis de problemas de convivencia. Se realiza una segunda aplicación donde se evalúa la sensibilidad del instrumento para detectar cambios en la forma de construir problemas de convivencia tras un año, 5 meses de un diplomado semi-presencial con trabajo en terreno. Esta segunda aplicación permite afinar y simplificar las dimensiones y categorías. En los resultados se describen los cambios observados por el instrumento y las dimensiones con sus categorías.

Los resultados de esta tesis surgen de una aplicación a una muestra mayor pero a la vez más homogénea. Se aplica a profesores de básica y media de colegios particulares subvencionados con sostenedores institucionales (fundaciones, gremios).

A partir de esta aplicación se describe las características y los modelos que siguen los profesores para la construcción de problemas y su relación con el tipo de consecuencia y resultantes. Se proponen 4 modelos basados en 4 ejes que dan cuenta de una matriz a partir del cual se articulan las construcciones. Se observa y propone una tendencia evolutiva de estas construcciones.

A partir de esta tesis se genera una pauta de análisis de narraciones de problemas de convivencia con una descripción acuciosa y ejemplificada de

sus dimensiones y categorías para emplearla como herramienta para la reflexión y desarrollo profesional y también para futuras investigaciones.

Finalmente, a partir de los resultados se analizan las consecuencias de estos para la propia convivencia y la posibilidad efectiva de hacer de esta una dimensión estratégica en el logro de objetivos educativos; para las posibilidades de desarrollo de los alumnos en torno a la participación social; para el rol del profesor. Se constata una importante brecha entre el tipo de comprensión, construcción y enfrentamiento de la convivencia observado y las demandas sociales y de los Objetivos Fundamentales transversales de la reforma. Se observa una visión hegemónica mono-perspectivista que demanda obediencia. Desde esta se califica a los alumnos adecuados e inadecuados. En esta visión el alumno es un receptor pasivo y su voz está ausente. Se observa además una escasa mirada al alumno como sujeto en desarrollo, juzgándolo en cambio como “producto terminado”. El profesor opera como un técnico aplicando prácticas sin hacer una reflexión activa acerca de los supuestos y visiones de mundo que contiene, lo que limita asumir las consecuencias de tales prácticas. En el plano atribucional, un predominio de causas externas, estables que trascienden el control del profesor contribuyen a una tendencia a hacer lo que se puede con lo que hay sin poder considerar cómo la convivencia escolar puede ser intencionada como activador de procesos de cambio y mejora. Se describe cómo se da una invisibilización de la convivencia como dimensión pertinente del quehacer pedagógico y formativo. Estos aspectos conducen a realizar una mirada crítica acerca de la formación profesional de los profesores y sus posibilidades de desarrollo como profesionales reflexivos. Se ofrece una propuesta de cambio y desarrollo profesional basado en la narrativa, asumiendo por una parte la complejidad inherente de la educación como disciplina y por otra la necesidad de asumir las prácticas como contenedoras de saberes, supuestos, creencias y valores, como objeto de revisión y mirada

crítica en pos del necesario desarrollo permanente por los desafíos siempre cambiantes que debe enfrentar la educación.

CAPÍTULO 1:

**DEMANDAS SOCIALES A LA EDUCACIÓN Y
CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESPACIO DE
APRENDIZAJE SOCIAL Y CIUDADANO**

1.1.- Consideraciones filosóficas en torno a la función social de la escuela

Con el fin de reflexionar acerca de la relación entre la filosofía y la función social que cumple la escuela, se revisan planteamientos de un autor clásico de la Filosofía de la Educación, como es John Dewey, y, documentos recientes en los que se formulan una serie de demandas formativas a la Educación escolar en torno a la socialización de sus miembros jóvenes para incorporarlos constructivamente a la sociedad.

Para John Dewey la verdadera filosofía debe reflexionar sobre los conflictos de los intereses en la sociedad y sugerir métodos para conciliarlos. Pero una vez establecidas estas visiones esclarecedoras sería imposible que su tarea de cambio alcanzara el éxito sin la intervención de la educación para hacerlas realidad. Así, en esta perspectiva, la filosofía necesita de la educación para realizarse, y la educación de la filosofía para orientarse. “La educación es el laboratorio en el cual las distinciones filosóficas se concretan y son sometidas a prueba (Hurtado, 1994).

El sentido social ineludible de la convivencia escolar está dado por constituirse en una experiencia crítica en la formación de un miembro joven para devenir en un adulto capaz de asumir un rol como ciudadano y como persona. John Dewey plantea en su libro “Democracia y Educación” que el principal quehacer con los miembros jóvenes de nuestras sociedades es el de *“capacitarles para compartir una vida en común”* (Dewey,J 1917, 18) y frente a esta demanda surge el imperativo de *“considerar si estamos o no formando los poderes que aseguran esta capacidad”* (Dewey,J 1917, 18). Esta pregunta se ha mantenido vigente y se reitera y reafirma en la actualidad.

John Dewey realiza planteamientos acerca de cuál sería la forma más eficaz para lograr este objetivo en una sociedad compleja. En sociedades

complejas no es posible que jóvenes y niños aprendan directamente, por medio de la participación en las actividades de los adultos. Estas resultan remotas en el espacio y en la significación para los miembros jóvenes por lo que no puede descansarse en la experiencia directa para la adquisición de las mencionadas competencias. Por ello, surgen las instituciones intencionadas para adiestrar al joven de tal forma que pueda llegar a ser un miembro adulto capaz de participar en su comunidad, en posesión de todos los recursos y adquisiciones para desenvolverse en una sociedad compleja (Dewey, J, 1917). La asociación espontánea no ofrece las experiencias que supone apropiarse de las herramientas culturales simbólicas.

Habida cuenta del fin ya descrito, J. Dewey distingue entre las, llamadas por él, sociedades estáticas y las progresivas. En las primeras para alcanzar este fin les resulta suficiente mantener las costumbres. En las progresivas se espera que la educación sea capaz de *“ordenar las experiencias del joven para que en lugar de reproducir los hábitos corrientes, se formen otros hábitos mejores, y, de ese modo, la futura sociedad de los adultos sea una mejora de la de la suya”* (Dewey, J., 1930, 386).

Por su parte, el informe Delors (1996), subraya la necesidad de que la educación suscite en los educandos una apertura a ideales y valores morales, y agrega: *“La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo sus palabras- depende de ello”* (Delors, J., 1996, 12).

Ahora bien, J. Dewey advierte de los peligros manifiestos de la transición desde la educación indirecta a la sistemática. Tales peligros giran en torno a la pérdida de “vitalidad” de los conocimientos; en palabras actuales, la pérdida de significado entre lo que se aprende y quién aprende.

La significación está asegurada (Dewey, J., 1917) en su profundidad de sentido cuando están incorporada dentro de los intereses urgentes

cotidianos. En consecuencia, tendría una relevancia natural por estar directamente vinculada con las demandas de adaptación.

John Dewey pone así, sobre el tapete, una temática que mantiene una vigencia a lo largo del tiempo, la del vínculo indisoluble entre lo que se quiere enseñar y los medios empleados para lograrlo, a fin de que el aprendiz se apropie de aquello. El alcanzar los objetivos de desarrollo de los nuevos miembros, requiere generar este vínculo de sentido significado entre lo que se aprende y el sentido de ese aprendizaje para quién lo aprende. En consecuencia, la definición de sentido queda vinculada al medio por el cual se alcanza efectivamente el aprendizaje deseado, evitándose así el peligro de que dicha educación sistemática sea, según Dewey, fácilmente *“muerta, abstracta y libresca”* (Dewey, J, 1917, p19,). Para J. Dewey (1917) uno de los más graves problemas que la Filosofía de la Educación debe abordar, es la necesidad de alcanzar un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontánea e incidental (que absorben en sus caracteres por medio del trato espontáneo con los demás), y la educación sistemática e intencionada.

Dewey plantea la complejidad que supone desarrollar en el alumno creencias y aspiraciones. Estas, al no ser entidades físicas, no pueden ser extraídas e insertadas físicamente en los sujetos, lo que plantea la pregunta: ¿Cómo comunicarlo para que sea asimilado por el aprendiz?

Para J. Dewey es la acción del ambiente la que lleva al aprendiz a privilegiar ciertas opciones que aparecen más posibles o favorables, o más reconocidas en el ambiente. El ambiente para J. Dewey es aquel que mantiene una relación de continuidad entre el lugar y las tendencias activas del sujeto. Así, plantea que, las creencias y aspiraciones, que forman parte del objetivo de capacitarle para compartir una vida en común, deben ser facilitadas en su desarrollo por un entorno favorable, en el que tales creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por el aprendiz.

Dewey, J. (1917), considera que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Una actividad llega a ser educativa cuando logra su fin, *“la transformación directa de la cualidad de la experiencia”* (Dewey, J., 1930, 383). En base a estos conceptos elabora una definición técnica de la educación: La Educación *“es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que se une al significado de la experiencia y que aumenta la facultad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”* (Dewey, J., 1930, 383).

La educación supone un aumento de significado en base a una percepción nueva acerca de las relaciones y continuidades entre nuestras experiencias. En cambio, cuando la actividad es automática (en que el aprendiz no identifica con nitidez la relación entre un fin o resultado y el proceso), o caprichosa (sin un propósito propio, en respuesta a dictados externos), no da lugar al desarrollo de nuevas facultades (Dewey, J., 1930).

Si la experiencia significativa es la clave para la formación de los alumnos, la convivencia cotidiana en la escuela constituye el espacio pertinente que debe hacerse relevante para que los objetivos educacionales puedan alcanzarse. La experiencia construida a partir de la convivencia es, la que genera una relación de sentido entre los objetivos educacionales y el aprendiz. La convivencia es experiencia compartida, que refrenda o hace irrelevantes determinados supuestos, creencias y aspiraciones. Cualquier aprendizaje, incluido el lenguaje, se hace significativo en la experiencia compartida de una acción conjunta (Dewey, J., 1917).

En la sección siguiente se abordan algunas demandas a la educación que especifican contenidos y objetivos educacionales que, diversos organismos vinculados al desarrollo de la educación, señalan debieran ser alcanzados a través de la acción del sistema educativo. Se prolonga así el sentido de la educación como un ámbito de preparación de los nuevos miembros de la

sociedad que deben desarrollar facultades tales que contengan el germen del cambio y la mejora social.

1.2. Demandas y amenazas en torno a la relación educación y convivencia para el cambio social en Latinoamérica y en Chile

En la actualidad se plantean una serie de demandas formativas, que se repiten en documentos emanados de diversos organismos encargados del desarrollo de la educación, en torno al aporte de la educación en la formación de ciudadanos capaces de convivir constructivamente.

El informe Delors plantea como finalidad de la Educación cumplir la “misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse por si mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, J., 1996, 12).

La educación debe posibilitar la formación de una cultura personal (Delors, J., 1996) para un mejor vivir. Debe permitir superar la tensión entre lo material y lo espiritual suscitando en cada persona la elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal basados en ideales y valores morales como medio de ir más allá de lo propio e inmediato.

En el mismo documento se plantea el desarrollo de diversas actitudes y conductas para la incorporación del joven como miembro de un grupo social. Es así como, junto a la revalorización de los aspectos éticos y culturales de la educación, resulta necesaria *“la creación de capacidades que permitan a*

cada uno actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor” (Delors, J., 1996, 13).

Estas mismas capacidades se destacan en La declaración de Santiago (UNESCO, 1998), en el informe final de MINEDLAC VII (UNESCO, 1998)¹ y PROMEDLAC VI (UNESCO, 1998)² realizado por UNESCO y El Estudio de Educación en las Américas presentado a la Cumbre de Presidentes (UNESCO, 1998), asignándole atributos a esta incorporación a la sociedad en términos de que *“una educación adecuada desarrollaría valores como la tolerancia y la paz y generaría una ciudadanía democráticamente activa”* (Swope, J y Shiefelbein, P, 1999). El informe de la reunión de ministros (PROMEDLAC VI) plantea el fomento de una formación integral que incorpore los valores fundamentales del ser humano y que favorezca la cultura de la paz y la democracia.

En nuestro país, el informe, “Desafíos y Tareas de la Educación Chilena al comenzar el siglo XXI” (Alvariño, Brunner y Cols, 1999) plantea la necesidad de formar a su población en los principios de libertad, responsabilidad y disciplina propios de una sociedad democrática.

La “Comisión Delors” (1996) insiste en forma especial en uno de los cuatro pilares que se plantean como base de la educación. Este señala la necesidad de crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias precisamente a la comprensión acerca de la creciente interdependencia y a una visión común de los riesgos y desafíos futuros. Se enfatiza la importancia de aprender a ser, pues el siglo XXI demandará una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo.

¹MINEDLAC : Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe.

²PROMEDLAC : Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe.

En los mencionados documentos no se desarrolla una reflexión acerca de cómo en términos de recursos, medios, metodologías y competencias específicas de los agentes socializadores, se podrían cumplir las demandas planteadas. En ellos se reconoce la función social, se la caracteriza a la luz de las necesidades y carencias sociales; pero no se lo vincula al quehacer mismo, o a las prácticas educativas.

Ratinoff (1995) analiza la reforma de la Educación en términos de las instituciones y las necesidades y destaca el rol asignado a la educación como factor movilizador de cambio social por su capacidad de romper círculos viciosos al otorgarle a las personas herramientas para su desarrollo. El cumplir este rol está relacionado con otros aspectos a considerar que afectan su desempeño.

Los resultados educacionales efectivos alcanzados, especialmente entre los grupos más necesitados, no estarían satisfaciendo las expectativas ni en el plano académico, ni en el formativo. Para analizar estos resultados es necesario considerar una serie de aspectos contextuales descritos que aparecen impactando las prácticas educativas en su pertinencia y sus resultados.

El contexto actual se caracteriza por la irrupción de la información, los procesos económicos y la difusión de una cultura global que erosiona las identidades colectivas y los marcos éticos tradicionales. En esta inédita situación el proceso educativo opera sobre un escenario social caracterizado por la atomización de identidades y lealtades sociales.

La perspectiva de tiempo como dimensión de la responsabilidad y la racionalidad cambia a una visión de un presente indefinido, dejando el lugar a la preeminencia de satisfactores directos, inmediatos, a las virtudes adaptativas en lo inmediato y a las orientaciones utilitarias. La resultante es que los fines altruistas y las visiones éticas (propuestos por la educación

como respuesta a las demandas sociales) pierden prioridad como compromisos integradores.

En el plano de los sujetos en desarrollo, el debilitamiento de la socialización atenta en contra de la interiorización de papeles sociales anclados en modelos de conductas y metas universalistas que sustentan compromisos colectivos, metavalores trascendentes y reglas del juego compartidas. En lo personal se observa un deterioro en la seguridad emocional, la formación de la identidad personal (que actúa como filtro y guía) y los compromisos con la comunidad.

El contrapunto entre lo que ofrecen los agentes socializadores vs los sistemas alternativos como objetivos posibles, da cuenta de dramáticas diferencias que ilustran el desfase de las agencias socializadoras a las nuevas demandas. Las diferencias de objetivos se sintetizan en el cuadro siguiente y luego se expondrán las diferencias en los medios y códigos empleados entre ambos.

CUADRO N° 1
COMPARACIÓN ENTRE AGENCIAS TRADICIONALES Y REDES SOCIALES

AGENCIAS TRADICIONALES	REDES
Sentido del logro	Sentido del poder y el control
Proyección personal (creatividad, aporte)	Importancia de los contactos
Capacidad de participar en los sistemas sociales	Competencia donde no hay normas, es la lucha de todos contra todos en una lógica de aliados vs enemigos

Los medios de transmisión de las redes son más accesibles por el uso de códigos simples que, a diferencia de la educación no necesita mediadores expertos. Se entrega información abundante a través de sensaciones, imágenes visuales y auditivas, que realzan subliminalmente el valor de la

acción directa con resultados inmediatos, como respuesta única posible a la incertidumbre del entorno.

Mientras lo subliminal es intenso y fácil de interiorizar en forma inmediata, los códigos complejos requieren espacios institucionales con abundancia de instrucción, la que no siempre está disponible, especialmente entre los grupos más necesitados.

Sin duda que estas diferencias de objetivos, medios de transmisión y códigos empleados generan una tensión y un conflicto que se actúa en el escenario de la convivencia escolar. En tanto las agencias no se organicen para asumir los cambios para resguardar el logro de la misión encomendada, la tensión se materializará en resultados desalentadores y un débil impacto formativo.

A los elementos que aporta la globalización y otros fenómenos generales es preciso integrar al análisis aspectos socio-históricos, políticos de nuestro país que guardan una relación de sentido con algunas de las características, desafíos y problemas que enfrenta la Educación Chilena.

1.3. Convivencia y país como contexto del sistema escolar

El contexto del macrosistema constituye el paraguas bajo el cual se configuran los sistemas sociales que integran la trama del país. De una u otra manera, las características de él se trasuntan en las distintas formas de asociación humana constituyendo una suerte de sello (Bronfrenbrenner, U., 1987).

Algunas preguntas pertinentes en este aspecto son ¿cómo convivimos?, ¿qué valoramos?, ¿cómo consideramos al otro?

La cultura se expresa por las maneras de vivir juntos, es decir, las expresiones en que se manifiesta la organización de la convivencia. Estas incluyen imágenes, valores, ideas y prácticas que desarrolla una sociedad o segmentos de ella.

El informe P.N.U.D. (Ortega, E. y cols, 2002) da cuenta de una sociedad chilena en que sus miembros han ido variando hacia un proceso de individualización en un marco de disociación social. La conciencia de una mayor autonomía se sitúa en el marco de una sociedad fragmentada, con un nosotros débil o atomizado. Así el cuadro general es el de una diversidad disgregada, compuesta por distintas individualidades sin proyecto común y compartido. Los marcos comunes y compartidos que aporta la cultura dan sentido y son vinculantes entre los grupos que participan en la sociedad.

Para un país, el imaginario colectivo es la proyección grupal a partir de una historia común que se expresa en tareas compartidas. Así, tiene un rol motivador de la vida personal y social, creando un sistema de pertenencia y de protagonismo en un proyecto de país. Cuando un país pierde este sentido, el sujeto, deja de reconocerse como miembro de una comunidad. La pertenencia social contiene el proceso de identidad personal, pues constituye un referente para este desde el cual el sujeto puede configurarse. Así, se dificulta para las personas la construcción de la identidad personal, y consecuentemente la propia sociedad se va debilitando por la falta de vínculos entre sus actores respecto al proyecto común (Anguita, V.; Lira, E.; Mifsud, T.; Salvat, P., 2003).

En nuestro país, la familia es vista, aún reconociendo la crisis que la afecta, como el referente más relevante en la configuración de la propia identidad. La vivencia de sociedad se reemplaza por vivencias esporádicas en eventos

puntuales, deportivos, celebraciones u otros en que existe una participación masiva, sin un protagonismo o una actoría. Se produce una fragmentación social, cuya base es la pérdida de un imaginario colectivo que no logra configurar un nosotros compartido entre las personas (Anguita, V.; Lira, E.; Mifsud, T.; Salvat, P., 2003).

La individualización imperante, afirma el derecho a operar sin referentes de pasado, de historia y definir para si lo que quiere hacer con su vida, reivindicando su derecho a la autodeterminación. Se reformulan los vínculos sociales, con el peligro potencial de una emergente mentalidad asocial. Como corolario surge la diversidad valórica y de creencias que requiere una referencia común que contenga la diversidad y la reconozca (Anguita, V.; Lira, E.; Mifsud, T.; Salvat, P., 2003).

Existe una interdependencia entre la identidad personal y el referente social. La respuesta a la pregunta ¿quién soy?, debe estar referida a la de ¿quienes somos? Requiere ser respondida en el contexto de una sociedad. Se da así, la paradoja entre una valoración social de la individualidad y la falta de configuración de la identidad personal, por la existencia de un débil referente social general (Anguita, V.; Lira, E.; Mifsud, T.; Salvat, P., 2003).

La sociedad ha de tener sentido para el sujeto, a fin de que este se comprometa responsablemente con ella. El individuo se construye como tal, por medio de una dinámica compleja entre biografía y convivencia social. La pérdida de un proyecto social vinculante entre las personas y de estas con la sociedad conlleva la dificultad para la construcción de la identidad del propio sujeto, en ausencia de referentes que le permitan diferenciarse y ser reconocido. La convivencia en torno a un proyecto común, nos hace individuos y a la vez nos hace comunidad (Anguita, V.; Lira, E.; Mifsud, T.; Salvat, P., 2003).

La desvinculación de los miembros de la sociedad, se manifiesta en una serie de síntomas: la sensación de no ser parte de los cambios que se dan y que estos no tienen un sentido claro (P.N.U.D., Ortega, E y cols, 2002); los sentimientos de desconfianza en los demás, respecto de lo que piensan y dicen. Se plantea la necesidad de construir un proyecto colectivo bajo el cual recuperar los vínculos, la confianza, y por sobre todo, a partir del cual podamos configurar una identidad personal que nos otorgue autonomía personal.

Las vivencias de disgregación respecto a un proyecto colectivo y el desarrollo de una mentalidad asocial, descrita en el informe del P.N.U.D. (Ortega, E y cols, 2002), deben comprenderse como producto de un devenir histórico; en el cual se mezclan hechos, muchos traumáticos, que ponen en paréntesis muchas creencias, valores y supuestos que formaron parte de un proyecto común en nuestro país.

Chile, país orgulloso de una trayectoria democrática, interrumpe, en 1973, esta tradición durante 17 años. La interrupción de este valor es explicado mediante una intervención que intenta precisamente protegerla y recuperarla en el tiempo; ya que, la convivencia estaría rota y existirían peligros inminentes para la continuidad democrática. En consecuencia, los grupos que intervienen en 1973 se hacen responsables de llevar adelante una transformación que debe ser realizada hasta que estuvieran dadas las condiciones para poder retomar una convivencia democrática estable.

Naturalmente, los grupos excluidos y disidentes se marginan de esa narración y hacen de la denuncia su forma de cuestionamiento a la narrativa oficial de los grupos gobernantes. Para estos grupos, en 1989, la recuperación de la democracia y la asunción de un gobierno de un signo distinto auguraban la reivindicación de la verdad como único medio para recuperar el Chile perdido.

Sin embargo, 17 años no fueron un paréntesis. Durante esos años, se instalaron determinadas creencias y valores. El mundo de la Economía de Mercado trae consigo el valor del consumo y del tener como evidencia de éxito personal y status social.

En el plano político-institucional, como plantea A. Jocelyn-Holt (1998), el gobierno más que transitar hacia la normalidad, debía mantener el equilibrio entre un orden institucional y el fáctico. Un orden establecido en la medida de lo posible o en la medida de la oportunidad que, a juicio del autor, además de ser un engaño, constituye una pésima excusa. La normalidad va adosada de un calificativo: “lo posible”, como medida; renegociándose así su significado.

A lo largo del proceso de normalización democrática la ciudadanía ha ido evolucionando hacia una creciente apatía y desinterés respecto a su participación activa en la organización democrática³.

Alfredo Jocelyn-Holt (1998), describe un país caracterizado por la disonancia, ilustrada en encuestas en que una parte de la población tiene una visión positiva de su nivel de bienestar y del devenir del país y los restantes una visión opuesta. La disonancia se fundamenta en la disociación entre los éxitos macroeconómicos y los niveles de pobreza de ciertos grupos y del nivel de endeudamiento de otros. Los datos del PNUD dan cuenta de una Diferencia entre el 20% más rico con respecto al 20% más pobre de 7,6 veces (datos obtenidos el año 2003)

La inestabilidad de este cuadro da cuenta del miedo que siente la mayoría de los chilenos, reflejado en una serie de informes de salud mental, como el de la O.M.S., donde Santiago aparece con la mayor cifra de trastornos mentales del mundo. Otra investigación más reciente muestra que, en Chile, la

³ El grupo más apático es la juventud (3,0% de los votantes correspondían a Jóvenes entre 18 y 24 años en votación del año 2004 según datos actualizados a marzo 2005 del registro electoral acerca de la evolución del patrón de votación por grupos etéreos registrándose una progresiva baja respecto al 20% del mismo grupo en el plebiscito de 1988).

prevalencia de los principales trastornos mentales es de 36%, los más frecuentes son la agorafobia (11,1%), la depresión mayor (9,0%), la distimia (8,0%) y la dependencia del alcohol (6,4%) (Rioseco, 2002). En general, estas afecciones explican 15% del total de años de vida saludable perdidos por enfermedad (4 a 8 años). El autor plantea como el acceso a una calidad de salud y educación y los problemas medioambientales, entre otros aportan a la vivencia de inseguridad. Plantea, en suma, un país de ambivalencias no asumidas y de excusas que intentan eximir a los actores de una responsabilidad por un presente en pos de un futuro epopéyico hacia el que nos dirigiríamos (Jocelyn-Holt, A., 1998).

Los planteamientos de Tomás Moulian (1998) constituyen un intermedio entre la descripción de síntomas del P.N.U.D. (Ortega y cols, 2002) y la visión más propositiva de Jocelyn-Holt (1998). Ambos autores manifiestan que el país tiene una dificultad de encarar y asumir la historia en común, con un lenguaje común. Para Moulian (1998), como sociedad hay un duelo no realizado, enmascarado bajo una epidermis triunfalista y exitista.

Corresponderían estas visiones, o aspectos encontrados, a las disonancias del país descritas por A. Jocelyn-Holt (1998). Pareciera que coexisten narrativas distintas con estructuras de significados diferentes que no se articulan ni se negocian. Una de las consecuencias es una tendencia a la fragmentación del nosotros que dificulta el reconocer la propia identidad. Se tiende a favorecer la búsqueda de identidad en grupos fragmentarios, con actores que viven en un clima emocional de inseguridad y desconfianza, que lleva a buscar refugio antes que unirse en comunidad.

Este es el escenario donde se construyen nuestros proyectos educativos que son formulados y ejecutados por “hijos de este tiempo”; pero a los cuales se les pide realizar una acción correctiva dentro de las Escuelas en que todas las carencias antes descritas sean superadas, para la construcción de los nuevos ciudadanos que son la reserva moral y la esperanza de la sociedad.

De alguna forma, las características de la actual convivencia nacional afectan el desarrollo de la convivencia en Escuelas y Liceos y si eso es así requiere ser asumido con realismo como lo sugiere en su propuesta A. Jocelyn-Holt (1998). De acuerdo a los antecedentes antes desarrollados, se le pide a la educación el desarrollo de valores, actitudes y hábitos que, en la sociedad donde se inserta están lejos de caracterizar la convivencia social en curso. De hecho, la escuela queda situada en una situación de contradicción: educar para la solidaridad en un contexto de competencia e individualismo, para la concordia en la violencia; la escuela se ve abocada a hacer lo que no le piden, actuar contra la corriente, a educar en un contexto en que coexisten una multiplicidad de influencias educativas (Antunez, Boqué, y cols, 2000).

En esta perspectiva resulta interesante analizar en la siguiente sección, las demandas hechas a la Educación y a la convivencia escolar a través del Currículum de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos formulados para la educación en Chile. Para analizar las demandas hechas a la convivencia escolar como medio para desarrollar en niños y jóvenes valores y habilidades, se analizarán los planteamientos contenidos en los Objetivos Fundamentales Transversales (O.F.T.). Estos objetivos tienen relación con varias carencias sentidas en la convivencia nacional y desarrolladas en esta sección.

1.4. Pertinencia o importancia de la convivencia en el nuevo currículum

Un referente significativo, para el proceso de reforma en curso, es el de los Objetivos Fundamentales, Transversales de la Educación Media, dado que en él se hace referencia *“a las finalidades generales de la educación”*

(MINEDUC, 1996, 19). En el se plantean las habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social.

Los O.F.T. responden a las orientaciones formuladas por la Comisión Nacional para la modernización de la Educación de 1994. Plantea entre otros, como misión esencial del liceo, la formación del carácter; en términos de adquisición de determinadas actitudes y valores fundamentales.

En otro plano, destaca la importancia de crear las condiciones para que el joven pueda desarrollar un claro sentido de su identidad personal, con la conciencia de estar desarrollando competencias que le posibilitarán ser autovalente en el enfrentamiento de su vida.

Otro aspecto central es la visión de que los objetivos transversales no ocupan compartimentos estanco; sino que permean todo el currículo, incluyendo a todos los sectores de la vida escolar. Se favorece el desarrollo del alumno en el plano de su individualidad; pero manteniendo una orientación hacia la relación con otros. También se considera necesario afianzar su formación ética-valorativa, como asimismo desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico.

El desarrollo de todos estos aspectos, favorecería su inserción como ciudadanos con capacidad de comprender y participar activamente, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y en la solución de los múltiples problemas de la sociedad moderna.

Estas aspiraciones subrayan el sentido asignado a la Educación, como medio de mejoramiento social, planteado por J. Dewey (1917) y a las demandas a la misma planteadas por autoridades de la educación, antes descritas. Metodológicamente se reconoce la necesidad de que cualquier aspecto a desarrollar debe insertarse en forma transversal en todos los ámbitos de la vida escolar.

Los O.F.T. plantean la necesidad de lograr desarrollar: Habilidades, actitudes, valores y comportamientos en los alumnos. Dicho de otra manera, los conocimientos, los valores y actitudes deben hacerse operativas en términos de plasmarse en habilidades y comportamientos.

El documento de los O.F.T plantea 4 dimensiones: crecimiento y autoafirmación, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno. No se analizará detenidamente el desarrollo del pensamiento, porque aunque la convivencia forma parte del contexto en que este desarrollo se realiza, su descripción como dominio toca en forma tangencial el tema de la convivencia, predominando un enfoque más bien técnico. El que el aspecto relacional no se integre representa un aspecto significativo que caracteriza la forma cómo las escuelas abordan el tema. En el anexo N° 6 se analizan estas dimensiones respecto a cómo son abordadas en su descripción en términos de priorizar más alguno de los cuatro aspectos señalados habilidades, valores, actitudes, comportamientos. Este análisis resulta interesante pues trasunta una valoración de ciertos componentes como medios privilegiados para abordar la dimensión en cuestión.

La dimensión de Crecimiento y Autoafirmación, como objetivo transversal está descrito preponderantemente en términos de actitudes y habilidades. Resulta significativo el escaso uso de comportamientos que debieran darse como expresiones del autoconocimiento y autoafirmación*. En las dimensiones de Formación Ética y la de Persona y Entorno, predomina una enumeración de valores. Dicha enumeración no sigue una jerarquía en términos de establecer determinados valores o principios como más inclusivos que otros. El jerarquizar permite, en un proceso de análisis y decisión privilegiar ciertos valores por sobre otros, pertenecientes a un orden menor, con los que pudiera estar en competencia. En síntesis, la exposición de valores no provee una articulación de los mismos. En estas dimensiones el plano comportamental es el menos considerado.

El predominio de actitudes y valoraciones antes que habilidades y comportamientos pudiera estar trasuntando la creencia de que el comportamiento es una mera resultante de las actitudes y valores y no un aspecto que amerita un abordaje directo. Un abordaje que incluyera lo comportamental tendría que dar lugar a la creación de experiencias que posibilitaran al alumno o alumna desarrollar comportamientos que sean expresión de los valores y actitudes deseables o pro-sociales que se aspira desarrollar.

Otro aspecto a analizar, es el tipo de habilidades enunciadas. Estas responden más bien al concepto de habilidades integrativas, pues son complejas, articulando varias habilidades más simples. Es así como no incluyen habilidades que están a la base de esos logros y que son precisamente las que son susceptibles de ser desarrolladas en términos educativos. Por ejemplo: autonomía ética, identidad personal, autoconocimiento, capacidad de formular proyectos, entre otros. Cada una, es desglosable en habilidades básicas: tales como desarrollo de un pensamiento de medios a fines, formulación de metas, auto-análisis, empatía, capacidad de toma de perspectiva social, etc.

El mismo documento plantea acciones y actividades que favorecerían el logro de objetivos, las que divide entre disciplinas del currículum manifiesto y otras actividades propuestas por el establecimiento educacional. En el primer caso, establece que toda disciplina académica es susceptible de aportar a objetivos de distinta índole y no la dicotomía tradicional entre los ramos en que se aprenden conocimientos y aquellos en los que se aprenden valores y actitudes (consejo, orientación, religión, u otro).

Sin embargo, no queda claro si lo que se propone es que en toda disciplina pueden enseñarse, explícitamente, o si se refiere a que valores de convivencia como los de la igualdad, la justicia, el respeto y otros se están experimentando y formando en todo espacio de interacción de la Escuela.

Plantear que las propuestas provienen del establecimiento, no deja claro si lo que se plantea es que solo la dirección escolar diseña y propone estrategias; o si eventualmente otros actores, como los estudiantes podrían ser activos en generar propuestas que favorezcan el logro de los objetivos deseables.

La práctica docente es reconocida como otro aspecto dónde se juega el desarrollo de los OFT, como espacio de realización, esto es, dónde se actualizan y cristalizan los objetivos. Se especifica cómo profesoras y profesores definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre sí y con los alumnos, como las que estos establecen entre sí. Ello reconoce y asigna al profesor una enorme responsabilidad y poder en términos de la convivencia resultante entre los actores del establecimiento en general y, del aula, en particular.

Si bien el rol del profesor es altamente significativo en la forma cómo se construye la convivencia, también es necesario insertar este rol en un espacio contextual que influye en este. Este incluye por una parte, un aspecto organizacional determinado que no es neutro y por otra, uno de tipo macrosocial que tampoco lo es. Los contextos incluyen demandas y criterios, se privilegian ciertos resultados por sobre otros, y se hacen efectivas determinadas valoraciones respecto a lo que allí ocurre; que favorecen la aparición de determinados hechos más que otros.

Se trata en forma particular el aporte del clima organizacional y las relaciones humanas en el sistema escolar, ambos *“deben ser portadoras eficaces de los valores y principios que buscan comunicar e inculcar los OFT”* (MINEDUC, 1996, 25).

Al considerar en su conjunto los aspectos antes desarrollados (rol de los profesores, clima organizacional y de relaciones humanas) aparece con claridad un elemento básico que plantea un enfoque deseable en las estrategias formativas. Para alcanzar un impacto formativo respecto de los

OFT se debe construir una convivencia escolar que permita la expresión de los valores, actitudes, habilidades y comportamientos que se aspira formar en los jóvenes.

El espacio de intervención, por excelencia, resulta ser, por lo tanto, la propia convivencia. No se trata por tanto de hacer más, o nuevas acciones o actividades; sino que hacer lo de siempre con una intencionalidad y orientación consistente, planificándola para que resulte significativa respecto a las actitudes y comportamientos que se aspira desarrollar en los alumnos.

Más adelante, el mismo documento subraya o destaca aspectos más específicos en el logro de esta nueva convivencia. Es así como se valoran las actividades ceremoniales de la comunidad educativa como espacios para encauzar el desarrollo de los OFT.

Se plantea una reorganización del ordenamiento escolar tradicional. El documento hace referencia a una disciplina adecuada, la que queda definida como una que posibilite el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de alumnos y alumnas en la definición de normas de convivencia. Se señala la necesidad de generar un mayor protagonismo de los alumnos y alumnas en la vida liceana o colegial como una *“dimensión crucial en la formación ética y el desarrollo personal definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales”* (MINEDUC, 1996, p. 25).

En esta perspectiva, la práctica de la participación es destacada como medio para promover el desarrollo de los OFT. Fundamentalmente, el ejercicio de elementos básicos de la convivencia democrática tales como la libertad responsable y la capacidad de diseñar reglas y normas, en relación de sentido con el tipo de convivencia que se aspira a alcanzar. Ello implica que la nueva convivencia incluya para los y las estudiantes un rol de protagonismo efectivo, reconociendo la capacidad de estos para contribuir al

orden y a la regulación de la Escuela, papel tradicionalmente radicado en los adultos.

La reforma en curso plantea un currículo en el que la convivencia es el espacio más relevante como ámbito formativo, por lo que se demandan cambios cualitativos en este plano. Sin embargo, no se aborda una estrategia para el cambio. Las valoraciones y creencias instaladas se estructuran en mapas de significado. Están articuladas con otras generando un patrón particular coherente, que forma parte de un sentido común construido históricamente que da sentido, predictibilidad y por tanto seguridad a los actores del sistema (Geertz, Clifford, 1994).

La evidencia da cuenta de una relación positiva entre una disciplina más sintónica con las demandas de los O.F.T. y los logros educacionales. En un reciente informe de la UNICEF (2004) acerca de 14 escuelas en situación crítica en que ocho pasaron desde esta situación de bajo rendimiento a una situación de excelencia plantea una serie de ejes de cambio, congruentes con los resultados señalados que afectan la gestión pedagógica y el trabajo en el aula. En relación a estos se cita la disciplina donde se construye una *nueva concepción en el manejo de la disciplina* en que todas las escuelas reconocen un cambio en la forma de gestionar la disciplina de los estudiantes: desde una concepción marcada por una autoritaria y estricta reglamentación y sanciones se pasa a una reglamentación estricta pero *internalizada* por los profesores, alumnos, padres y apoderados por medio de la conversación y razonamiento, el uso de refuerzos positivos, la socialización de valores de responsabilidad, respeto, solidaridad y autocontrol. Ello parece contradecir el sentido común donde una disciplina más inductiva o mediada no se asocia con excelencia sino con desorden y descontrol.

En consecuencia, queda sin responder cómo o cuál sería la estrategia para que los actores del sistema puedan introducir las reestructuraciones que

posibiliten una configuración más participativa de la convivencia escolar, de acuerdo a lo demandado en los O.F.T. Desarrollar una estrategia para el cambio, supone la comprensión de la forma en que transcurre efectivamente la convivencia, sus características y recurrencias. Este es el aspecto que será desarrollado en la sección siguiente.

1.5. Escuela y convivencia

La escuela se constituye como espacio de convivencia con la participación de diversos actores, con diferentes formas de protagonismo. En esta convivencia ocurren una serie de transacciones (Bruner, 1991) que responden a una serie de procesos de distinta naturaleza. Se debe dar solución a problemas de diversa índole (administrativos, académicos, disciplinarios, etc.). En el marco de las transacciones entre los participantes se otorgan en forma implícita o explícita valoraciones respecto de la forma en que se desarrollan los roles en los distintos espacios de convivencia (qué es ser un buen profesor, qué es ser un buen alumno, etc.); y respecto a lo que constituye lo bueno, lo positivo y lo deseable. Los actores usan el poder en forma explícita y/o implícita. Se construyen significados respecto a las transacciones realizadas y las resultantes de estas, percibidas por los involucrados.

Refiriéndose a la convivencia escolar cotidiana, Elsie Rockwell (1995) plantea cómo la experiencia educativa que un sujeto adquiere tras pasar cinco o más horas al día, 200 días por año, de seis a 14 años de su vida impacta y configura al sujeto participante. Es así como extrae el contenido de la experiencia educativa, en las formas de transmitir el conocimiento, en la

organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Conocer y comprender la experiencia escolar supone “abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículo oficial constituye solo un nivel normativo” (Rockwell, E., 1995, 14).

Los sistemas escolares tienen un discurso formal, institucional, que es explícito. Forman parte de él un ideario con principios y objetivos concordantes con ellos y un reglamento disciplinario que regula la conducta de los alumnos. Sin embargo, lo que conforma finalmente dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, numerosas decisiones políticas, administrativas, etc., resultantes a veces imprevistas de dichas decisiones o de las actividades planificadas; unida a las interpretaciones particulares que hacen maestros, alumnos y todos los que participan del sistema.

En el sistema coexiste, junto al nivel explícito, uno implícito, en el que operan una serie de supuestos, regulaciones, expectativas acerca de lo esperable, de “cómo deben hacerse las cosas” y “cómo deben ser”. Estos niveles (formal e informal) pueden tener diversos grados de armonía y/o conflicto entre sí.

Todas las transacciones humanas que se dan en el sistema escolar guardan entre sí una coherencia, una relación de sentido. Así, de alguna manera los distintos episodios que constituyen la convivencia escolar, no constituyen fenómenos aislados; sino que son parte de una trama de significados coherente. Ello da cuenta de la identidad del sistema como organización.

El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de estas prácticas, los alumnos construyen su experiencia escolar,

apropiándose de esta mediante actos de significación (Bruner, J., 1991). Esta asignación de significado, puede suponer una reinterpretación desde la mirada de los alumnos de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir (Rockwell, E., 1995).

El objetivo de esta propuesta de trabajo es, precisamente, desarrollar un medio para describir y comprender la convivencia. Se abordará considerando la escuela como un espacio que se constituye en la construcción de convivencia entre sus actores.

En esta perspectiva, resulta coherente lo planteado por E. Rockwell (1995) acerca de la investigación del proceso escolar. En esta, no interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso, comprender el ordenamiento interno de las escuelas, recuperar el eslabón que media entre el programa de contenidos y el aprendizaje del alumno, es decir, comprender la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela.

La experiencia de los actores del sistema incluye supuestos construidos históricamente que constituyen un tipo de sentido común (Geertz, C., 1994). Existen en efecto, una serie de supuestos instalados en la vida escolar que suelen plantearse como aspectos necesarios para crear una base para el funcionamiento escolar: Es así cómo se supone que los alumnos se interesen en contribuir a lograr los objetivos escolares, académicos y de convivencia, que estudien y quieran aprender, que internalicen lo que se les enseña, que respeten a las autoridades y a los adultos, que conozcan, entiendan, acepten y se adecuen al reglamento, que compartan los “deber ser” de la Escuela en torno a lo correcto e incorrecto. Junto con estos aspectos, se asume que los alumnos no participan en la definición de reglas, sino que deben seguirlas porque “así deben ser las cosas”.y , a menudo, se

asume que los alumnos desde básica a media pueden operar con las mismas regulaciones y sanciones.

Estos supuestos se vinculan son al ámbito escolar de la disciplina en la escuela. Se hace necesario evaluar cuáles de estos supuestos son sustentables. Si ello no fuera así, ¿qué pasa?, ¿se abre el camino a la coerción hacia los que no los comparten?, ¿se abre el camino hacia la posibilidad de innovación? Se podría presumir la aparición de focos de tensión o frustración, derivados de la discordancia entre lo esperado por quienes conducen el sistema, con lo que efectivamente los usuarios del mismo creen y esperan. Se daría una situación análoga a la descrita para nuestro país. Esta estaría caracterizada por una falta de proyecto común que tiende a provocar una fragmentación en la identidad grupal y la dificultad de alcanzar vínculos cooperativos entre los participantes.

La escuela hoy mantiene objetivos sociales similares a los históricos, a los que se suman las demandas emergentes de tipo reparatorio a males sociales que sufrimos como producto de nuestra historia reciente. Existe hoy una brecha entre el alumno esperado, que se supone debiera llegar para aprovechar lo que ofrece la escuela, y el que efectivamente llega, que es hijo de este tiempo. En efecto, como se señala muy vívidamente (Antunez y Boqué, 2000; 16), “el alumno no deja el alma en un armario para venir a clase”.

La escuela debe enfrentar o negar estas tensiones. Si las enfrenta, lo hace con diversos grados de planificación y consistencia, y con diversos niveles de resultados dependiendo de los recursos internos y externos disponibles.

El estudio de “El Liceo Por Dentro” (Edwards y cols, 1995) describe una serie de características de esta trama en los Liceos Chilenos. El estilo de relación que se observó como predominante es una de tipo vertical y unidireccional, descendente. Los directivos se relacionan con los profesores a través de

órdenes e instrucciones impartidas. Por otra parte, las instancias de evaluación del quehacer docente en pos del desarrollo son casi nulas. En el plano de la relación entre docentes y alumnos, esta transcurre en un marco de infantilización del aprendizaje y de la relación. Ello, por una atribución, por parte de los profesores, de una falta de responsabilidad y motivación de parte de los alumnos.

La enseñanza transcurre como transmisión desde la profesora o el profesor al alumno o a las alumnas, en un tipo de relación vertical descendente bastante rígida y a veces autoritaria. Un buen alumno consecuentemente, es uno que cumple las instrucciones, no cuestiona, no crea problemas disciplinarios. Habitualmente se lo califica de “estudioso, responsable y ordenado”.

Cuando el alumno no se somete a las instrucciones surge el conflicto, frente al cual se aplica el castigo en sus diversas formas o la amenaza de él. El castigo pretende corregir un comportamiento o actitud mediante una acción que resulte penosa o dolorosa (Edwards y cols, 1995).

El significado y rol del castigo tiene implicancias en la forma en que el alumno construye su percepción de la vida del aula. Una investigación reciente, en Enseñanza media acerca del Clima Organizativo y de Aula percibido por los alumnos (Cornejo y Redondo, 2000) aporta evidencias al respecto. El análisis factorial realizado, arroja una escisión de la dimensión regulativa original del instrumento. Los ítemes correspondientes a sanciones constituyen un factor separado de aquellos que abordan aspectos normativos. Esta separación en la percepción de los alumnos, da cuenta de una tendencia a considerar las sanciones independientes o sin conexión con lo normativo, teniendo mayor peso factorial las sanciones que lo normativo.

La evidencia apunta a una internalización insuficiente en el plano formativo de las normas y sus sentidos desplazándose a una focalización en las

sanciones que es la dimensión que les afecta directamente. Esto da cuenta de una relación de sentido insuficiente de la sanción como consecuencia a la trasgresión a una norma que a su vez está cautelando un bien común al que todos debieran aspirar dado que es el que posibilita el logro de los objetivos educacionales. Estos resultados dan cuenta de una tendencia de los alumnos a regular el comportamiento primariamente a través de las sanciones donde los profesores y autoridades escolares se constituyen en los administradores y ejecutores de esta disciplina que controla por sanciones en detrimento de una relación cooperativa entre profesores y alumnos y una función formativa de los alumnos mediante su aporte al bien común.

Otro aspecto relacionado con los hallazgos descritos es tratado en “El Liceo por dentro”. En él se plantea que la lógica del discurso pedagógico es “un discurso del deber ser”, desligado de la vida cotidiana de los jóvenes y, más aún, es un discurso que ignora, no asume ni se articula con los saberes y creencias que estos portan (Edwards y Cols, 1995).

Se opera como si se tratara de “pizarras en blanco”. El no sentirse reconocido como una persona con posiciones y creencias, lleva a una dificultad en el joven para la construcción de la propia identidad en el marco de la convivencia escolar en su totalidad, que incluye lo social informal y lo formal institucional (Edwards y Cols, 1995). La falta de reconocimiento descrita, dificulta la posibilidad de identificación de los jóvenes con el proyecto institucional.

La conclusión más relevante, desde la perspectiva de Cox y Lemaitre con respecto a la investigación acerca de las prácticas en Enseñanza Media de nuestro país (Edwards y Cols, 1995) es que la experiencia escolar en nuestro país está marcada por un estilo de relación que no permite ni enseña a relacionarse activa y creativamente con el propio quehacer: el estilo de gestión predominante asigna al profesor un rol de ejecutor de instrucciones,

normativas y transmisor de programas de estudio. El sistema demanda de los estudiantes una reproducción pasiva de contenidos sin integración ni consideración de las experiencias y vivencias de los propios jóvenes (Edwards y Cols, 1995).

Los aspectos planteados dan cuenta de una demanda coercitiva por obedecer y aceptar lo dado lo que marca una escuela que no está entrenando para la democracia sino para la obediencia. Se da así, un claro contraste entre esta cultura escolar y los requerimientos de una sociedad que demanda una relación activa con los conocimientos y la información, con herramientas para manejar la incertidumbre y adaptarse flexiblemente al cambio. Una sociedad que plantea valores democráticos de aceptación del otro para una integración social en un marco de diversidad socio-cultural creciente (Edwards y Cols, 1995).

En este punto cabe señalar que los resultados del reciente informe acerca del primer estudio de convivencia escolar da cuenta, en las alertas observadas en la convivencia de la escasa consideración de los alumnos en la solución de problemas disciplinarios (MINEDUC; UNESCO, 2005). Aún cuando la convivencia aparece bien valorada, uno de los puntos más bajos de este estudio a gran escala es la baja inclusión del alumnado, contrario a las demandas de participación de los O.F.T. antes descritos. En este marco existe escasa oportunidad para el ejercicio de prácticas democráticas, con lo que se restan oportunidades para el desarrollo de habilidades de convivencia en alumnos y alumnas.

Estos hallazgos y las conclusiones que se derivan de ellas marcan una relación paradójica entre demandas sociales y prácticas, estas últimas como mediadoras indispensables en el desarrollo de competencias, actitudes, valores y hábitos en las jóvenes y los jóvenes. La relación entre convivencia, disciplina y desarrollo de habilidades está respaldada por abundante evidencia (Lake, 2004, Psunder, 2005, Lewis, 2001).

1.6. Hallazgos en Chile en torno a la escuela y el desarrollo de habilidades para la convivencia

Otro plano desde el que puede mirarse el impacto del tipo de convivencia imperante en la escuela es aquel que considera que la necesidad de todo alumno de ser parte de la convivencia social de su escuela, hace de esta un contexto potencial para el desarrollo de habilidades socioafectivas y comportamentales.

Un supuesto básico de la Psicología del Desarrollo es que existiendo una base biológica de normalidad el desarrollo de cambios cualitativos en las distintas áreas responde a tareas evolutivas-adaptativas que el sujeto en desarrollo enfrenta. Son experiencias mediadas (Vigotsky, 1995) por agentes más maduros las que favorecen el progreso en algún área del desarrollo.

Algunos estudios (realizados como tesis de pregrado dirigidos por la autora, Halcartegaray et al., 2001) describieron el nivel de desarrollo alcanzado por escolares en tres áreas que inciden en las habilidades para la convivencia de los estudiantes.

Se realizó una evaluación en los tres ciclos escolares a una muestra de 566 alumnos correspondientes educación básica, Ciclo medio y Enseñanza Media de Santiago. Fueron evaluados respecto a las siguientes áreas de desarrollo: Desarrollo Cognitivo (Piaget, 1981), Habilidad de Toma de Perspectiva Social (Selman, 1979) y Juicio o Razonamiento Moral (Kohlberg, 1984).

El estudio se realizó en la perspectiva de conocer el impacto de la educación en las estructuras sociocognitivas y de razonamiento moral empleados por alumnos que están siendo partícipes del Programa de Reforma orientados por los O.F.T.

Los resultados afirman la validez del modelo, obteniéndose relación entre Desarrollo cognitivo y Toma de Perspectiva Social, y una evolución por etapas de acuerdo a lo esperado en todas las áreas.

En el primer ciclo, no se observa diferencia por N.S.E. respecto de la habilidad de Toma de Perspectiva Social. Se alcanza una toma de perspectiva en segunda persona o autoreflejada, con lo que pueden considerar otra perspectiva además de la propia, y verse a si mismos desde la posición de "otro". Respecto del Juicio moral, se observó un predominio mayor al esperable de una moral basada en la obediencia, en la que no participa la reflexión del sujeto. Ello da cuenta de un desarrollo inferior al posible en términos del nivel de Toma de Perspectiva Social, el que permitiría mayores logros.

Con respecto al desarrollo de la habilidad de Toma de Perspectiva Social en segundo Ciclo los niños del N.S.E. medio-alto alcanzan una toma de perspectiva en tercera persona aunque este logro es superior en el grupo de niños de N.S.E. medio-alto respecto los de medio bajo donde este es incipiente presumiblemente por no contar con los logros cognitivos que lo posibilitan. Con respecto al Juicio moral, se observa un mejor nivel de desarrollo en todos los cursos en el N.S.E. medio bajo respecto del medio-alto. En el medio-alto predominan estrategias éticas instrumentales que persiguen por encima de todo el propio beneficio, en cambio en el medio-bajo predomina una moral basada en cumplir lo que se espera de si frente a "otros" significativos.

En Ciclo de E.M. no hay diferencias significativas en los niños de distintos N.S.E. en las etapas predominantes en las áreas investigadas. Se observa un adecuado desarrollo de una toma de perspectiva que emplea la tercera persona pero aún limitado a personas conocidas, los otros significativos. En cambio, el razonamiento moral no progresa a lo largo de la Enseñanza Media, manteniéndose una estrategia en que lo bueno es hacer lo que los

otros significativos esperan, que es una moral interna pero dirigida desde afuera. Es así como el desarrollo de una moralidad cívica en base a leyes iguales para todos, con validez para regular la convivencia, es casi nulo. Resulta preocupante para jóvenes que egresan de la Enseñanza Media, y que gozarán de crecientes grados de libertad, y en que las instancias socializadoras estables van disminuyendo su influencia. El desarrollo de esa fase requiere de una experiencia en que el joven se sienta reconocido de manera actual y efectiva (no meramente formal) como parte activa de la institucionalidad por una parte y donde experimente que los fines que persigue el sistema son significativos para su bienestar y objetivos, es decir, su colaboración con el sistema no supone un perjuicio para sí.

Otro indicador significativo que puede ser visto como otra resultante de la experiencia de convivencia social de los estudiantes en la escuela es la escasa valoración de la democracia evidenciada por los jóvenes, donde el 50% de ellos no considera a la democracia como la mejor forma de gobierno (Injuv, 2002).

Estos resultados representarían en parte el aporte de la Escuela como contexto de convivencia pertinente para el desarrollo de habilidades socio-afectivas. Los resultados son insuficientes para satisfacer las demandas sociales a la educación. Resulta plausible que dichas resultantes se relacionen con la forma de participación actual de los alumnos en la construcción de la convivencia escolar antes descritas (Edwards, 1995, MINEDUC, 2005), y contrastarse con las demandas formales emanadas de los O.F.T de la Reforma Educacional Chilena antes descritos.

1.7. Convivencia y formación para la vida democrática

“Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo”
(Pablo Gentili, 2001: 11)

A menudo se habla de las comunidades escolares, como si ella existiera en una autonomía absoluta y en una comunión interna perfecta. tal vez habría que poner en círculos concéntricos un sistema retórico, “la escuela”. De hecho, por fuera del círculo escuela, hay que dibujar el de normativas municipales, el de normativas ministeriales y, aún más afuera, el de las orientaciones de política partidista, y los marcos ideológicos más amplios como el modelo económico y de organización de sociedad, en que se ubica efectivamente nuestro país, que son generalmente las más influyentes pero los menos explícitos. Hacia adentro de la escuela, habría que distinguir un círculo, el más amplio, que sería el de una supuesta “comunidad escolar” idílica; dentro de éste, habría que dibujar uno más restringido — pero más real — de interacciones de aula, y aún más al centro, al Director/a, que tiene el poder de producir la coordinación de los suprasistemas externos con los internos (Zúñiga, R., 2000).

En esta visión resulta inconcebible no considerar cómo los marcos macrosociales permean la escuela y su quehacer para que esta produzca el tipo de habitantes que resulten funcionales al sistema. En secciones precedentes ya se plantearon algunas características tales como la atomización de las identidades en ausencia de un proyecto social que nos congregue. Para que la escuela no sea un mero reproductor social debe construirse una identidad clara en base a referentes que rescaten valores y

propuestas que cautelen la democracia sin caer en el comunitarismo ni en el neoliberalismo. La identidad otorga filtros para seleccionar, organizar, interpretar, construir y proponer. Si no se realiza una opción resulta improbable intencionar acciones organizacionales y coherentes de aula.

Santa Cruz (2004) aporta un marco para situar a la escuela como formador de ciudadanía para la vida democrática y el desarrollo de la identidad individual. Plantea la necesidad de situarse en medio de la dicotomía entre el neoliberalismo y el comunitarismo. Para el liberalismo, la ciudadanía se entiende esencialmente por la resolución de una tensión entre el individuo y el Estado a favor de estos. Este entrega formalmente igualdad de derechos a los individuos, los que son concebidos como “triumfos” de los ciudadanos sobre el Estado (Dworkin, 1993). La ciudadanía sería el reconocimiento del status previo del individuo respecto del Estado y la sociedad (individualismo presocial). Además postula universalismo, neutralidad de las instituciones ante las diferentes creencias, tolerancia ante la diversidad de las mismas y la confianza en el carácter perfectible de las instituciones (Gimeno Sacristán, J; 2001). Para los comunitaristas, la democracia es siempre “participativa”, pues al ser un régimen que busca expresar el principio del autogobierno, se sustenta en la concepción de que los ciudadanos deben concurrir activamente al espacio público, como una forma de conservar su propia libertad y, por ende, poder desarrollarse como personas. En otros términos, para tener identidad, para ser reconocido, hay que participar (Santa Cruz, L.E. 2004).

De esta manera, la formación ciudadana desde una perspectiva comunitarista debiera estar orientada a la construcción de un cierto ethos público que sustente las instituciones democráticas. Por esto, se busca traducir los conceptos de igualdad, autonomía y libertad a la existencia de la comunidad que le da origen y sentido a estos conceptos. Su objetivo es reforzar los lazos hacia adentro de la comunidad. Para establecer una

posición distintiva entre ambos según Santa Cruz (2004) se hace necesario establecer ciertas precisiones respecto del núcleo central que divide el liberalismo del comunitarismo. Para dirimir propone el concepto de ciudadano es una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre las responsabilidades que los individuos tienen como miembros de redes sociales más amplias y el desarrollo de la libertad y la autonomía individual. Una noción de ciudadanía que busque superar esta dicotomía debiese poner en un mismo plano de importancia, el resguardo de la autonomía del individuo con la necesidad de establecer y reafirmar los lazos comunes en la sociedad. Santa Cruz (2004) propone superar la disputa comunitarismo-liberalismo, comprendiendo que no existe una contradicción esencial entre individuo y comunidad política, y que sólo se es diferente y se puede afirmar la individualidad si se está con otros y en el transcurso de las relaciones con ellos.

Ahora bien, para formar para la democracia se supone que esta debe ser vivida, y de ahí entonces, podemos comprender la importancia de que los principios que la sustentan sean incorporados a la vida común de las instituciones escolares. El aprendizaje para una ciudadanía que valora la diferencia tiene en la escuela un espacio importante de desarrollo. Para alcanzar la valoración de todo otro como una alteridad legítima esta debe ser internalizada en la práctica. Dadas las posibilidades que ofrece la escuela como espacio de convivencia y realidad social se deben buscar las formas de sacarle mejor partido a las posibilidades que ofrece la educación, para convertirla en una herramienta de transformación y cambio social. Lo importante es vivir, en la misma escuela, una experiencia que se asemeje en lo posible a una democracia, donde alumnos y docentes sean considerados sujetos de derechos, otorgados por el simple hecho de pertenecer a ese espacio (Dewey, 1917). Como señalan Apple y Bean, en su libro *Escuelas Democráticas* “tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela Una

vida escolar efectivamente democrática a nivel de la escuela como a nivel del aula, no es la 'gestión del consentimiento' frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida" (Apple y Bean, 1999, 24-25).

Convertir la institución escolar en un espacio público, donde se valore la participación del alumnado y de los docentes, necesita de mecanismos y espacios de decisión de los actores escolares. Estos espacios de participación deben tener por objeto la discusión de cuestiones consideradas relevantes por los propios actores, y no pueden ser simulacros de participación consistentes en escuchar y atender, pero sin ningún poder efectivo. Esto es válido para la escuela como para el sistema educativo en su conjunto. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es constitutivamente un "saber-hacer", en la medida que reúne conocimiento, actuación y valor (Santa Cruz, 2004).

También el plano de los aprendizajes académicos los alumnos en una escuela democrática están llamados "despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado" (Apple y Bean, 1999, 34).

El formar ciudadanía no es pues un acto casual ni natural pues requiere concertación de voluntades, trabajo de construcción social por parte de los actores del sistema y crear contextos que formen este saber hacer. Sin embargo, en este punto, a menudo se realiza una lectura errónea por parte de determinados sectores sociales al afirmar que la educación debe estar centrada en la formación valórica, o en su versión más conservadora, en los hábitos, relegando a un segundo plano la formación instruccional; mientras que para los sectores de elite, el énfasis debiera estar puesto en los conocimientos entregados, lo que se agudiza frente a problemas de

resultados. Investigación latinoamericana reciente da cuenta de como son precisamente los procesos los procesos que ocurren al interior de las escuelas y las aulas las que mejor explican la calidad de los aprendizajes cuya naturaleza es eminentemente psicosocial (Cassasus, J., 2003). Este discurso que produce una distinción falaz entre lo instruccional y lo valórico-relacional se encuentra presente entre los docentes y la sociedad en su conjunto, y además de ser profundamente antidemocrático, confina a la reproducción permanente de la desigualdad social (cada vez menos individuos tienen más y cada vez más tienen menos)⁴. Por eso mismo, la idea de formar para la ciudadanía implica definitivamente la superación de esta dicotomía entre lo instruccional y lo formativo.

1.8. Convivencia: ¿discurso o prioridad efectiva en Chile?

Desde el MINEDUC se entiende por convivencia escolar “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC, 2002, p. 7). A su vez, desde los mismos planteamientos del MINEDUC, se explicita la idea de que la convivencia en la escuela, entendida así, “es un antecedente decisivo que

⁴ Redondo (2001) Cap, El experimento Chileno en Educación (1190-2001), Mito Falacia, y ¿Fraude? En Redondo, J.M.; Descouvieres, C; Rojas, K (2004), Equidad y Calidad de la Educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación Obligatoria (1990-2001), LOM Ediciones.

contribuirá a configurar la calidad de la convivencia ciudadana, en tanto la comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional que servirá de modelo y que dará sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos del país” (MINEDUC, 2002, p. 7). De esta manera entonces se visualiza en la acción educativa en el ámbito de la convivencia, una de las principales formas y vías para avanzar en la construcción y consolidación de la democracia.

El año 2002, el MINEDUC edita el documento de la política de Convivencia Escolar. El texto aborda el tema de la convivencia escolar, uno de los pilares de la educación. En primer lugar, se dan a conocer los valores de convivencia escolar, en qué consiste, las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación en cuanto al desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad.

Luego, se destacan los principios rectores y orientadores, basados en un marco legal institucional, que garantizan y evalúan la calidad de las formas de convivencia al interior de las escuelas. En tercer lugar, se incluyen las normativas, procedimientos y estrategias para mejorar la calidad de la convivencia en la institución escolar. A continuación, las orientaciones relativas a la participación de los actores educativos en la definición de roles y compromisos para una buena convivencia escolar. Por último, los compromisos y resultados esperados del 2003 al 2005 y materiales de apoyo que contribuyen al trabajo en distintos ámbitos de las comunidades educativas.

Si bien el MINEDUC sitúa a la convivencia como tema central definiendo roles y estableciendo un compromiso con el tema, no se plantea concretamente cómo lograr el tipo de convivencia requerida ni tampoco desarrolla un trabajo sistemático para evaluarla análogamente a la inversión

realizada para generar los indicadores de aprendizaje. No hay indicadores de convivencia formulados con criterios de evaluación.

Como lo denuncia Redondo (2001) resulta significativo que el SIMCE no evalúe los Objetivos Fundamentales Transversales (O.F.T.) obligatorios y se limita a los aprendizajes instrumentales (lenguaje y matemáticas principalmente), enfocadas a competencias productivas, más que a las competencias ciudadanas, salvo que ser ciudadano se limite a ser consumidores y productores, es decir, sujetos de mercado.

Una lectura posible es una concepción de lo educativo en que no se percibe una articulación entre el tema convivencia y el tema aprendizaje. Cuando estas dimensiones se conciben desvinculados ocurre que fácilmente aparecen en una relación de competencia y aún de antagonismo frente a la asignación de recursos y diseño de políticas haciéndose así excluyentes en lugar de sinérgicos.

Por otra parte, existe una notoria ausencia de estudios sistemáticos en torno a temas de convivencia y disciplina como si se tratara también de un currículo oculto que se obvia cuando miramos como investigadores o autoridades los problemas de la educación escolar en Chile⁵.

Frente a este hecho cabe reflexionar en torno a ¿qué aspectos son los que contribuyen a la invisibilización de la convivencia como mediador de los logros de aprendizaje?, por si solo es un tema digno de ser indagado. Cualquiera sea la respuesta el hecho es que la definición de los problemas se suele realizar y responder en el mismo plano de su manifestación Ej problema en logros en matemáticas....nuevas metodología en matemáticas,

⁵ Se realizó una búsqueda de investigaciones en torno al tema de convivencia, indicadores para medir convivencia. Se buscó en variadas fuentes: catálogo SISIB (facultad de ciencias sociales UCHILE), SIBUC (Facultad ciencias Sociales y Educación), U. Diego Portales, USACH, MINEDUC, PIIE, ILADES, UNESCO, UNICEF no se encontró información respecto de una evaluación seria de convivencia escolar en ninguna investigación revisada. Solo habían definiciones, estudios "del estado del arte", pero nada relacionado con los objetivos de la búsqueda.

capacitación en matemáticas, aumento de las horas de matemáticas. Se ignoran todos los factores mediadores como las creencias de los sujetos y los profesores acerca de las posibilidades de aprender tal o cual cosa, el clima de aula, la relación pedagógica empleando un modelo explicativa simplista en un ámbito de alta complejidad como la educación dado que estamos tratando de impactar a personas que ciertamente es el objeto de trabajo más complejo posible.

1.9. Reflexiones en torno a las demandas sociales y la convivencia escolar

De acuerdo a lo desarrollado a lo largo de este primer capítulo puede observarse una conjunción de demandas y resultados en torno a la convivencia escolar que dan cuenta de algunas paradojas y contradicciones que requieren ser asumidas.

Las demandas sociales dan cuenta de una visión de la escuela como agente de cambio social, formando en sus alumnos habilidades y valores para la vida social de un país que quiere consolidar una real convivencia democrática, en base al compromiso por la participación y construcción social; pero también con un compromiso con el bienestar de todos, en base a una mirada de los otros como iguales unido a una práctica activa del respeto hacia las diferencias. Estas demandas están expresadas con gran claridad y énfasis en los O.F.T. de la Reforma Educacional chilena. La transversalización de las dimensiones formativas dan cuenta de cómo debe existir una continuidad en el proceso a lo largo de toda la vida escolar, con una consistencia respecto a los valores, actitudes y comportamientos a

desarrollar. Asimismo los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) generalmente asumen estas demandas total o parcialmente dando cuenta de la visión en la cual la misión educacional concierne tanto a la dimensión formativa como a la instruccional.

En el ámbito de las demandas y objetivos existe escasa divergencia respecto a los contenidos y aspiraciones de la educación; sin embargo cuando se trata de intencionar el quehacer escolar para alcanzar dichos objetivos surgen variadas tensiones a considerar: tensiones en el macrosistema, donde la ideología del consumo orienta y propone objetivos de corto plazo y códigos inmediatos que contradicen los de más largo plazo inherentes a los objetivos escolares. entre una sociedad, donde se han atomizado las identidades en detrimento de un proyecto país en que todos se sientan convocados como actores relevantes, y una escuela donde se busca comprometer a los alumnos con una institución y formar a través de ese compromiso, entre los medios para formar los ciudadanos respetuosos y participativos que plantea la reforma, como asimismo las necesidades del sistema democrático, y la tradición escolar con su inercia, especialmente en torno a la distribución del poder: que en la escuela se halla fuertemente centralizado y jerarquizado, entre los planteamientos acerca de la convivencia como prioridad en Educación, y la inversión efectiva en implementación, seguimiento y evaluación de la convivencia requerida, al modo como se hace con los objetivos instruccionales, entre el rol del profesor en una escuela democrática, y su preparación profesional en torno a temas de convivencia y conducción de grupos, entre las concepciones de los profesores de su rol, y el de sus alumnos, en relación a la construcción de la convivencia y al logro de objetivos educacionales, y las demandas de democratización de la convivencia escolar y el desarrollo de aprendizajes significativos.

Existe evidencia de que la escuela y otros ámbitos no están contribuyendo al desarrollo de los valores y las habilidades socioafectivas requeridas para la

conducta prosocial y la vida democrática. Existe asimismo evidencia (Edwards,1995; Mineduc 2005) en nuestro país de una escasa tradición en esquemas de participación y co-construcción en la vida de las Escuelas que es el marco de estimulación requerido para el desarrollo de habilidades y apropiación de valores.

Desde este marco, en los siguientes capítulos se profundiza en relación a la persona del profesor por su peso en la construcción y regulación de la convivencia escolar especialmente en el aula. Se analiza el pensamiento profesional de los profesores en relación a sus propias prácticas, y a la forma de acceder a este para comprenderlo. Ello con el objetivo de proponer criterios y líneas que permitan replantear estrategias de formación y cambio; de suerte que estas sean congruentes con la forma en que los profesores personas operan en su quehacer profesional.

CAPÍTULO 2:

PENSAMIENTO DEL PROFESOR

2.1. Profesor como Protagonista: pensamiento profesional y prácticas

Existen varias dimensiones desde las que considerar el pensamiento del profesor. Como todo pensamiento humano este es construido activamente por parte del sujeto quien opera con filtros que seleccionan y procesos que organizan e interpretan la realidad significándola. Cada fase de este proceso es influido por la subjetividad del profesor con sus supuestos, creencias, la lógica causal con la que opera, sus motivaciones, intereses, todo lo que configura su particular mirada de mundo.

En este capítulo se desarrollarán algunos procesos asociados a la construcción que significa pensar, abordando experiencias que aportan marcos y configuran este pensamiento. Se analizará por otra parte, como los procesos y contenidos del mismo inciden en las prácticas del profesor, y a través de éstas, en la construcción de marcos para la convivencia escolar. Finalmente se describirá su forma de operar particular como pensamiento en la acción.

Dentro de las demandas y críticas sociales hacia la educación, el profesor resulta un actor central, y a menudo, el principal depositario de las responsabilidades y culpas. Ello tiene una base en el nivel de centralidad y relevancia del rol del profesor en la construcción de la convivencia escolar.

Joyce (1980) señala que el profesor es un poderoso agente en la determinación de los tipos de información que se van a procesar en las escuelas; mediante la regulación de la conducta natural de los alumnos, estableciendo patrones instruccionales, elaborando un sistema social y regulando el proceso instruccional. Estas funciones suponen pasos sucesivos a saber: el establecimiento de tareas (que unifican a los alumnos y al grupo); la construcción de un sistema social (libre y espontáneo o impuesto y cerrado); el control del flujo de estímulos regulando la información; la mantención de expectativas de las respuestas esperables,

contra las que evalúa e interpreta la conducta del alumno y el procesamiento de las mismas, asignándole un nivel de significación, respecto al que responderá aplicando alguna rutina: ya sea de acción inmediata, de aplazamiento de respuesta, o una en que no toma acciones y deja pasar la situación.

El pensamiento del profesor se construye incorporando creencias, valores, supuestos, atribuciones. Estos elementos están contenidos en prácticas, rutinas de acción a través de las cuales transcurre el quehacer profesional del profesor. En dicha construcción convergen elementos de varios ámbitos de la experiencia del profesor, incluidos los elementos por él percibidos acerca del contexto organizacional donde se desempeña. Los ámbitos a saber son:

Su formación en una práctica profesional en la que una comunidad de prácticos (al decir de Dewey; 1930) comparten convenciones de acción, creencias, sistemas valorativos, lenguajes y medios instrumentales que les sirven de base interpretativa de situaciones, objetivos y direccionalidad de las acciones, como asimismo de qué es considerado aceptable como práctica profesional (Schön, 1992).

El proceso de desarrollo profesional en el que el profesor construye esquemas y rutinas que funcionan como reductores de tensión e incertidumbre, liberando procesos cognitivos. Se van elaborando y modificando selectivamente a lo largo de la práctica. Son esquemas personales que conforman un estilo personal y propio, y que no son generalizables a otros profesores (García, C. M., 1987).

El contexto socioescolar que constituye el nicho ecológico al que debe adaptarse para alcanzar el desempeño demandado; debiendo apropiarse de valoraciones, visiones, creencias, prioridades y objetivos (García, C. M., 1987).

A través de la integración de sus experiencias en todos estos ámbitos, el profesor construye su visión acerca de su vida profesional. Cabe preguntarse en qué medida el profesor es consciente acerca de cómo las diversas experiencias han ido siendo integradas, cuál ha sido su trayectoria. Preguntas tales como ¿cuál es el grado en que es consciente de los contenidos incorporados y de su influencia en su quehacer y su impacto en otros?, ¿Cómo se integran los saberes técnicos? , ¿Cuál es la accesibilidad a ese pensamiento?, ¿Cómo opera y se expresa? ¿Cómo media e impacta en los resultados educativos? En las secciones siguientes y en el último capítulo se abordarán estas consideraciones.

2.2. Pensamiento Profesional del Profesor

El profesor cumple su gravitante rol en la convivencia escolar aplicando una serie de rutinas construidas, así, a menudo, no realiza una práctica reflexiva, consciente. Esta forma de operar es la que Schön (1992) describe como conocimiento en la acción. En situaciones de acción traemos respuestas espontáneas y automáticas.

Cuando el profesional opera por medio de este conocimiento en la acción, así como la respuesta emitida revela un conocimiento que incluye la comprensión del fenómeno, estrategias y decisiones apropiadas a la situación. Es un tipo de conocimiento tácito que opera produciendo los resultados previstos, mientras la situación se mantenga en determinados marcos, considerados normales o esperables (Schön, 1992).

Cuando en el quehacer cotidiano ocurre algo inesperado, se realiza una reflexión en la acción de carácter crítico: variando formulaciones, estrategias u otro componente, hasta realizar una experimentación “in situ”, verificando la operación correcta de los cambios realizados (Schön, 1992). Esta reflexión tiende a realizarse sin poder decir claramente por qué se hizo o cómo se formuló o se rehizo.

La construcción en la práctica surge frente a zonas indeterminadas del quehacer profesional, que le lleva a rehacer parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción de mundo que subyace a toda su práctica. Este pensamiento permite darle sentido a lo inesperado. Vuelve el pensamiento en la acción sobre sí mismo para pensar de formas nuevas acerca de un fenómeno que no se ajusta a nuestras rutinas (Smith, M. K., 2001); lo que lleva en definitiva a “mirar” cómo estamos pensando frente al fenómeno actualmente. Tras este proceso podemos reformular la práctica. Esta reflexión que conduce al cambio, posee una pertinencia inherente; ya que se desencadena por una demanda actual o presente. Así, en ese marco, el profesional se pone en marcha pudiendo ocupar nuevos insumos, experiencias propias o buscar en experiencias de otros, teorías acerca del tema, evidencias de investigaciones u otro que sea relevante al problema construido como producto de una reflexión acerca de su conocimiento en la acción.

El proceso recién descrito contrasta con la forma en que se aborda habitualmente el aprendizaje del profesor. Desde la Racionalidad Técnica; donde la práctica profesional es vista como un resolver problemas. Los problemas de elección entre decisiones alternativas se resuelven eligiendo, entre los medios disponibles, el que sea más adecuado para alcanzar las metas elegidas de acuerdo al cuerpo de conocimientos disponible desde el trabajo de la investigación (Smith, M. K., 2001).

Este énfasis sobre la resolución de problemas, desconsidera la reflexión sobre el planteamiento de problemas: el proceso en el cual definimos cuál es la decisión que hay que tomar, cuáles son las metas que hay que alcanzar, cuáles son los medios entre los cuales podemos elegir (Schön, 1998). Es decir, la racionalidad técnica solo puede empezar a operar una vez que el problema está establecido, configurado (Smith, M. K., 2001). Es decir, se le otorga al cuerpo de conocimientos (medios) el poder de solucionar los problemas o definir caminos para alcanzar metas (fines), desconsiderando el paso de la formulación de los problemas o de las condiciones de la situación actual con sus particularidades. Esta temática no siempre se considera en las estrategias de formación del profesor ni en su posterior capacitación.

En el mundo real de la práctica profesional docente, los problemas no se presentan como datos dados: ellos tienen que ser contruidos a partir de los ingredientes de las situaciones problemáticas, que son intrigantes, inquietantes, inciertas e incomprensibles. Para transformar una situación problemática en un problema, el profesional tiene que realizar un trabajo: tiene que darle sentido a una situación que se le presenta como si no lo tuviera. (Schön, 1998).

La concepción tradicional aún se mantiene y es parte de la sobrevaloración del proceso de indagación científica y de un menosprecio por el mundo de la práctica. En el marco tradicional sólo es válido el aplicar saberes “avalados” científicamente. Consecuentemente, el profesor desconfía de lo que sabe desde el mismo, a partir del proceso de construcción de conocimiento implicado en sus prácticas. Ello lo puede llevar a aplicar técnicas al margen de su comprensión de la situación y enjuiciar la situación desde los resultados de dicha aplicación, constituyéndose así en un aplicador técnico, no reflexivo. Una publicación reciente evalúa el éxito en una pasantía, por el desarrollo de un pensamiento crítico basado en el modelo de indagación científica lineal y analítico, y no por un modelo que se ajuste al pensamiento

en la acción. La debilidad que releva dicho estudio es la de una competencia cognitiva general de tipo analítica e indagativa; lo que le lleva a concluir que el docente no tiene las herramientas para reconceptualizar ni reorganizar en profundidad su quehacer (Miranda, 2003).

La evidencia proveniente de la investigación sobre la toma de decisiones interactivas, respaldan el modelo de comprensión de un conocimiento y una reflexión en la acción, de tipo tácito que se expresa en la aplicación y ajuste de rutinas. Shavelson y Stern (1983) califican de interactivas a las decisiones que se hacen necesarias cuando se da un funcionamiento diferente al que se esperaba en la planificación; bien por falta de implicación de los alumnos, falta de atención, indisciplina, etc.

El modelo que considera que el profesor aplica un modelo racional, con una secuencia de pasos esperables, no ha recibido apoyo empírico. Pareciera más bien que, frente a comportamientos no esperados de los alumnos, el profesor desarrolla rutinas con las que aborda los problemas que surgen en la enseñanza; y, sólo en momentos críticos o límites, se toman decisiones para cambiar el curso de la enseñanza (García, C. M., 1987).

Los modelos empleados para investigar las decisiones interactivas, presuponían que el profesor consideraba y sopesaba varias alternativas al decidir; sin embargo, Wodlinger (1980), señala que en la mayoría de los estudios se observó que los profesores informaron pocas o solo una alternativa de decisión.

Ahora bien, las rutinas automáticas están construidas sobre elementos valorativos, visiones de mundo, demandas de rol para sí y para los estudiantes; es decir, no son neutras e imprimen un sello a la convivencia social escolar. ¿En qué medida la dimensión del pensamiento del profesor, con su incidencia en la convivencia en la que transcurren aprendizajes académicos y sociales, es considerado efectivamente como un aspecto

gravitante o crucial para explicar, comprender los resultados, y es susceptible de ser reflexionada, criticada y reformulada? A menudo las manifestaciones de un problema se asumen como las causas, y se agotan las explicaciones en los mismos síntomas. Por ejemplo, si los logros académicos son insuficientes necesitamos más horas de la asignatura y no se revisa la convivencia que media la asignatura. Resulta por tanto, en esta perspectiva, fundamental poder desarrollar estrategias de indagación, formativas, de capacitación y sobretodo procesos de cambio, que asuman las características del pensamiento en la acción propio del quehacer profesional, y mirar críticamente los modelos de investigación tradicional imperantes.

2.3. Pensamiento del profesor y procesos de cambio y reforma

Son las rutinas de los profesores que trasuntan una lógica, una comprensión particular del fenómeno sobre el que se aplican sobre las que una reforma quiere intervenir para modificarlas. Las reformas intentan cambiar a un modelo escolar que plantea visiones de mundo diversas, creencias, prácticas y demandas que discrepan con el modelo en marcha contenido en las prácticas cotidianas de las escuelas.

Estas visiones, creencias y prácticas instituidas funcionan como un filtro que transforma las directrices proporcionadas por los reformadores. De forma que, como señala Peters (García, C. M., 1987), cada profesor crea su propio currículo. Frente a esta aparente paradoja de intervenciones explícitas en prácticas tácitas Ben-Peretz (1981) propone que el conocimiento de las propias teorías implícitas (en las prácticas) puede capacitar a los profesores para que sean más reflexivos en sus prácticas profesionales.

Desde otro enfoque, que asume el pensamiento del profesor, se abre la posibilidad de reforma; pues este puede contrastar la teoría en aplicación contenida en sus prácticas, con la propuesta; o bien, desde los vacíos o zonas indeterminadas de su práctica, buscar conocimientos o saberes pertinentes en sus prácticas. Así, se rompe la discrepancia de planos entre una práctica que da cuenta de un pensamiento en la acción y un saber descontextualizado del quehacer cotidiano; se abre una nueva concepción del profesor: como un investigador que pueda entrar y salir de sus propias rutinas para sopesar paradigmas en búsqueda de métodos más apropiados para enfrentar la complejidad del entorno en que se insertan, y de la que los alumnos y profesores son portadores.

Hay algunos tipos de investigación que pueden ser realizados fuera del contexto de la acción directa, y que son necesarios para mejorar la capacidad del profesional de pensar en la acción. Se trata de un Investigación Reflexiva y puede ser de cuatro tipos:

El análisis de encuadres: el estudio de cómo los profesionales definen y estructuran los problemas que encuentran y los roles que juegan; y que puede ser muy útil para identificar, para comprender y para criticar los encuadres tácitos de las prácticas.

La descripción y el análisis de imágenes mentales y de representaciones sociales, ya sean esquemas de categorías, de diagnósticos, de etiquetas, de análisis de casos, análisis de precedentes y de ejemplares o casos típicos. Todos ellos pueden ayudar a comprender y a desarrollar los repertorios de esquemas con que los profesionales se ubican en situaciones nuevas e imprevistas.

Otro tipo importante de investigación, se refiere a los métodos de investigación sistemática y a las teorías globales de explicación de las

realidades encontradas en la práctica, a partir de las que los profesionales derivan sus adaptaciones a situaciones concretas.

Por último, otro tipo de investigación que favorece el desarrollo de los profesionales investigaciones aquella que tenga como objeto específico el proceso mismo de la reflexión en la acción. (Schön, 1998).

2.4. Institución Educativa, pensamiento y prácticas del profesor

Como ya se señaló en el capítulo precedente la educación y sus instituciones escolares enfrentan una serie de demandas sociales asociados a la mejora de la sociedad. Ahora bien, cada institución escolar constituye a su vez una pequeña sociedad de suerte que antes que asimilarlo a un modelo de organización es más exacto asimilarlo a una polis (Bardisa, M. T., 1997) donde coexisten grupos que mantienen un nivel de autonomía relativa y que a lo largo de su historia van construyendo ciertas lógicas de acción compartidas a partir de sus transacciones y asociaciones (Geertz, 1994). La escuela en su dimensión institucional sostiene asimismo su epistemología y visión de mundo. La institución posee un poder de coerción simbólico que, aunque bastante imperceptible, obliga a quienes cumplen roles dentro de ella, a adecuar sus pautas de comportamiento a rutinas asumidas como una manera natural de asumir papeles profesionales al interior de la escuela (García, C. M., 1987).

La Escuela busca, a través de la mantención de su propia epistemología (¿Cultura?), la “normalización” de resultados y procesos en pro del control y la predictibilidad Todas estas son temáticas inherentes a toda burocracia

(Smith, M.K., 2001). Ello, en consecuencia restringe, y a menudo intenta negar, la variabilidad de sus actores, como asimismo el origen de esta variabilidad. Puede negar el contexto de sus alumnos con sus dimensiones culturales.

Un profesor al ingresar a una organización escolar particular, atraviesa un proceso de socialización secundaria, por vías formales e informales que busca su adecuación a la operatoria y a la visión de la organización escolar y también su colaboración en la mantención de este (Shoham, E., 2003; Borrazo, M. E., 2003; Smith, M. K., 2001; García, C. M., 1987).

Esta realidad es descrita por Borrazo (2003), quien da cuenta de cómo, en el ámbito de la disciplina escolar, los profesores y equipos reciben tareas y deberes asignados y se espera que sigan procedimientos pautados. Estos deben ceñirse a procedimientos disciplinarios pautados en forma estándar de acuerdo al plan disciplinario del establecimiento. Se ha perdido en esto la noción de individualidad de los alumnos, y se espera de éstos que actúen uniformemente de acuerdo a lo prescrito. Cabe agregar que con ello también se anula el aporte individual del profesor, su visión del problema y la posibilidad de “dejarse sorprender y cuestionar” por lo que ahí pasa y configurar un abordaje en función de una cabal construcción y comprensión del problema actual (Smith, M. K., 2001) ¿Cómo afecta al profesor en su operar?, ¿Asimila este la imagen de mundo contenida en las pautas? ¿Deja de preguntarse o indagar para construir su propia visión y ser una mero aplicador de procedimientos? ¿Hasta qué punto desconsidera las particularidades inherentes a sus alumnos y a su contexto de trabajo, que no se ajustan a los esperado o prescrito? Si las cosas no transcurren de acuerdo a lo esperado, ¿Qué camino toma? ¿Cuestionar el statu quo si no lo considera inamovible o único posible? O bien, si las cosas “han de ser así”, entonces podría aumentar potencialmente la situación de vulnerabilidad del

alumno, frente a la atribución de responsabilidad por los resultados indeseados o no previstos (Borrazo, M. E., 2003).

2.5.- Pensamiento del profesor: dimensión atribucional, rendimiento y disciplina

Una aspecto esencial a considerar dentro del pensamiento del profesor es la dimensión atribucional, considerando sus características y la incidencia que tienen sobre lo que pasa en el aula, junto con sus resultantes en la convivencia. Existe evidencia de cómo los procesos atribucionales tienen un alto impacto en sus decisiones y prácticas pero también en su persona.

Existe evidencia (Ramírez, C., 2002), acerca de la incidencia de los estilos atribucionales sobre el rendimiento académico. En un estudio de tipo experimental en contexto natural con 50 profesores y 150 alumnos (Ramírez, 2000) intervino el estilo atribucional de los profesores para favorecer uno que favoreciera la mejora del rendimiento de los alumnos y la salud laboral de los profesores. .

El estudio se basó en la Teoría de Weiner que plantea 3 dimensiones atribucionales: De la dimensión internalidad-externalidad dependen las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso, de la dimensión estabilidad-inestabilidad dependen las expectativas acerca de lo que cabe esperar en el futuro y, por último, de la dimensión controlabilidad-incontrolabilidad depende la motivación. Así, la atribución del éxito a causas internas produce emociones positivas, en tanto que la atribución del fracaso a causas internas produce emociones negativas. Por el contrario, si el éxito o

el fracaso se atribuyen a causas externas, las emociones sufrirían escasos cambios. Según Weiner, cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables tenderá a generar expectativas de que en el futuro continuará experimentando éxito o fracaso. Sin embargo, si las causas se consideran inestables, tanto en caso de éxito como de fracaso, el sujeto albergará dudas sobre lo que ocurrirá en el futuro, ya que podría darse tanto éxito como fracaso. Por último, la atribución del éxito y el fracaso a causas controlables por el sujeto (v.g., el propio esfuerzo) produce motivación y persistencia, lo que contribuye a incrementar el rendimiento. No ocurrirá así en el caso de adscribir los resultados a factores incontrolables (v.g., las leyes físicas, el azar o la suerte).

Se incorporó además una nueva dimensión de la teoría de Seligman de la desesperanza aprendida: especificidad-globalidad. Según esta resulta adaptativo atribuir los éxitos a causas globales, así como atribuir los fracasos a causas específicas. La relevancia de la globalidad para el fracaso vendría dada por su gran poder de generalización en el desarrollo de la ansiedad y la depresión.

Las causas a las cuales atribuyen los docentes el resultado que obtienen sus alumnos determinan en parte la conducta que manifiestan hacia esos mismos alumnos, e influyen a su vez sobre las explicaciones que los alumnos hacen de su propio éxito o fracaso académico y, por tanto, sobre su motivación de logro (Weiner, 1986; Valle,; Navas et al., 1993; González-Pienda et al., 2000). Este fenómeno se ha explicado por la ventaja interactiva que disfrutaban los alumnos sobre los que se depositan expectativas positivas (Harris y Rosenthal, 1985; Beltrán Llera, 1986). Los profesores transmitirían estas expectativas a sus alumnos mediante lenguaje verbal y no-verbal (Babad y Taylor, 1992; Snowman, 1996), pero en todo caso de forma indeliberada, por lo que ni docentes ni discentes serían conscientes de las consecuencias de su interacción.

En tal sentido, se consideraba consideramos adaptativo atribuir los acontecimientos positivos a causas internas, estables y controlables, esto es, la adscripción atribucional al esfuerzo típico. Igualmente, en el polo del fracaso, contemplamos como adaptativas las atribuciones internas, inestables y controlables, atribuyendo la causa a la pérdida de esfuerzo inmediato. Los resultados muestran que, tras la intervención, las atribuciones de los docentes experimentaron un cambio hacia un estilo atribucional más adaptativo, influyendo asimismo en una reducción de los niveles de estrés laboral. Igualmente, el cambio atribucional del docente influyó en la mejora del sistema atribucional de los alumnos, lo que a su vez, contribuyó a un incremento de sus calificaciones escolares.

En un estudio en profesores respecto a los efectos culturales en las atribuciones de problemas conductuales (Ho, I. T., 2004), se observó que, en general, independiente de los antecedentes culturales, los profesores atribuyen mayor responsabilidad a los alumnos de manifestar conductas inapropiadas (por carencia de esfuerzo o autodisciplina) y se evalúan a sí mismos como menos responsables. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas (Galloway et al., 1994; Goyette et al., 2000; Millar, 1995, 1996; Soodack & Podell, 1994; Wilson & Silverman, 1991 ; Ho, I. T., 2004). También Schön (Smith, 2001) da cuenta de la tendencia a la “desresponsabilización” respecto al aprendizaje citando a Geertz, quien alude a que el uso de categorías “basura” para etiquetas tales como: falta de motivación, estrecho rango de atención, lento, permite eliminarlas del espectro de asuntos de los que el profesor como profesional debe responsabilizarse. Este autor, asocia esta eximición de responsabilidad al tipo de epistemología con que opera la escuela; en este caso respecto a la concepción del conocimiento, el que debe ser comunicado por el profesor y absorbido por el alumno. Es así como la entrega de conocimiento se hace modularmente y escindido de la experiencia y la acción que el alumno

desarrolla cotidianamente. El producto de esta forma de conocimiento entregado son las respuestas correctas, en pruebas estandarizadas.

Existen algunas variaciones interculturales en los estilos atribucionales. Los profesores australianos tienden a asociar los diversos tipos de problemas conductuales a causas internas individuales (esfuerzo y habilidades), lo que refleja valores individualistas, donde cada individuo es el más responsable de las propias conductas. En contraste, la importancia que los profesores chinos dan al esfuerzo (autodisciplina) y a los factores familiares, es característico de culturas más colectivistas. Esto apuntan a la comprensión de los problemas individuales desde una responsabilidad colectiva, dando cuenta de un sentido de responsabilidad colectiva por los problemas conductuales individuales (Ho, I. T., 2004).

Se encontraron diferencias significativas en los patrones atribucionales según tipo de problema conductual, siendo la atribución del esfuerzo la que menos varió transculturalmente. En ambas culturas consideraron que la autodisciplina es un factor muy importante tras las conductas apropiadas. Cuando los profesores se centran en los déficit de capacidades como fuente de los problemas de los estudiantes, es menos probable que emociones negativas, como la rabia, se activen en ellos (Weiner, 2000). Los profesores australianos demostraron consistencia en la atribución causal de todos los tipos de problema a las capacidades/habilidades, mientras los profesores chinos consideraron los déficit de capacidades más relevantes en relación a la baja motivación por aprender, que para las conductas disruptivas en clase o conductas socialmente inapropiadas. Esto puede estar probablemente relacionado con el énfasis en el control de impulsos en la socialización temprana de los chinos. Los profesores chinos parecen estar más preparados para aceptar las limitaciones impuestas por capacidad cuando los estudiantes se desempeñan pobremente en sus aprendizajes, pero no

cuando fallan en mostrar respeto por los profesores, llevarse bien con sus pares y permanecer en silencio en clase (Ho, I. T., 2004).

Los presentes hallazgos señalan dos implicancias generales para el diseño de programas de intervención relacionados con problemas conductuales. En primer lugar, la tendencia de ambos grupos de profesores de considerar más responsables a los factores propios de los alumnos en los problemas conductuales en la escuela que a ellos mismos, puede derivar en el uso de estrategias de gestión de aula más punitivas que centradas en el alumno. Este “culpar” a los alumnos no conduce a una resolución de conflictos eficaz y genera efectos a largo plazo. Para contrarrestar esta tendencia, deben hacerse esfuerzos para comprometer a los profesores en el análisis vigoroso de las causas de los malos comportamientos, centrando y dirigiendo la atención también, a factores asociados a la escuela y a los profesores, ya que permiten mayor control por parte del profesor. El énfasis en factores externos que son incontrolables por los profesores (esfuerzo del estudiante, capacidades del mismo, factores familiares) es no sólo poco productivo, sino que hace que los profesores sean más vulnerables al desarrollo de desesperanza y estrés (Ho, I. T., 2004).

En segundo lugar, una importante implicancia para la práctica guarda relación con la necesidad de poner mayor atención en el contexto cultural y en la variabilidad situacional al negociar estrategias de intervención con profesores. El estudio entrega evidencia clara de que las causas asociadas a los distintos tipos de problemas varían significativamente. Por esto es muy importante asesorar a los profesores en la detección de sus atribuciones acerca de las causas de los problemas conductuales, para que las intervenciones estén basadas en un acuerdo acerca de la comprensión del problema. Si es necesario, es preciso modificar los estilos de explicación de los profesores para encontrar las necesidades específicas de la situación (Ho, I. T., 2004).

Otro estudio en Inglaterra (Miller, A., 1995) da cuenta de una tendencia atribucional similar, que no considera el contexto escolar como una causa frente a los problemas de comportamiento. La mayoría plantea que el origen de los problemas radica en el factor familiar pero no así el progreso respecto al problema. Los alumnos son vistos, por la mayoría de los profesores (54%), como no teniendo control sobre los acontecimientos que los afectan, y tampoco son vistos sin un rol intencional en su superación o mejora. El autor asimila esta visión con un modelo médico.

Existen evidencias respecto a los efectos de las atribuciones acerca de problemas disciplinarios y burnout (Bibou-Nakou, I., 1999). Se observó cómo las explicaciones atribucionales empleadas en relación a sus prácticas preferidas para enfrentar cuatro problemas de conducta escolar, se relacionaban con la tendencia al burn-out. En este estudio realizado en 200 profesores de enseñanza básica griegos, se da cuenta de una tendencia atribucional predominante frente al mal comportamiento que enfatiza como causa las características internas de los alumnos. En cambio, la atribución menos empleada es la relacionada con el accionar o las características del profesor.

Se asociaron patrones atribucionales a tendencia al burn-out, y se observó como el estilo atribucional de los profesores se asocia la tendencia al agotamiento emocional (estar "drenado emocionalmente"), que es una de las dimensiones del síndrome aún cuando al mismo tiempo contribuye a tener mejores sentimientos de logro profesional. Cuando los profesores aplican estrategias punitivas decrece este sentido de logro; en cambio, las estrategias sociales integrativas que buscan la participación de los alumnos en la solución de los conflictos, son las más protectoras, sin embargo son las menos seleccionadas como curso de acción preferente por los profesores (predominaban las neutras o de no intervención). En este estudio no se describe asociación entre estilo atribucional y estrategia preferida.

La dimensión atribucional evidencia tendencias que dan cuenta de creencias de los profesores acerca de sus alumnos y las explicaciones que construyen para comprender problemas de disciplina y rendimiento escolar. Los estudios en diversas latitudes y culturas dan cuenta de una clara tendencia a responsabilizar a los alumnos por sus características individuales que son vistas como la causa de los problemas, especialmente los de disciplina. Si bien esta tendencia permite cautelar el rol del profesor en los problemas, y atenuar la responsabilidad profesional; dado que son factores que escapan a su control, existe evidencia de que genera desgaste emocional, y posiblemente, desesperanza; porque no aparece posible incidir sobre ellos y cambiar el contexto. Por otra parte, si la culpabilización individual potencialmente favorece un estilo disciplinario más punitivo (Borrazo, 2003) ello merma el sentido de logro profesional (Ho, I, 2004). Parece entonces razonable asociar la culpabilización individual a un detrimento en la confianza en el alumno, y ello como base para el escaso uso de prácticas disciplinarias de tipo social-integrativa que favorecen el desarrollo individual y grupal, como asimismo la construcción de una modalidad de convivencia de aula más democrática.

La investigación de lo atribucional se realiza con una modalidad de evaluación externa, con instrumentos cuantitativos. Pero, si las prácticas dan cuenta de un tipo de pensamiento en la acción que contiene atribuciones, creencias, valoraciones, etc.; entonces surge la necesidad de emplear un tipo de indagación que permita una mayor accesibilidad a la comprensión de las prácticas, y sus consecuencias para todos los participantes, como asimismo para el tipo de convivencia resultante. Desarrollar una metodología que favorezca a los profesores el poder visibilizar los contenidos, supuestos y marcos con que operan, y, producto de ello, poder mirirlas críticamente, reformularlas y crear un movimiento de desarrollo profesional que lo empodere y aumente su autoconfianza profesional, pasando a ser una

necesidad pertinente y urgente. Los aspectos de este intento serán desarrollados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3:

NARRATIVA, ACTIVIDAD HUMANA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

3.1. Seres humanos: Significados, Narrativas y Construcción de Mundos

Los seres humanos necesitamos dar significado a nuestro entorno, construyendo así nuestras experiencias. Dicha construcción tiene por finalidad hacer del propio entorno algo inteligible para así adaptarnos a el y también transformarlo. La herramienta con la que generamos tramas con los significados asignados a los hechos vividos, es la narrativa. Esta es una de las múltiples funciones de la narrativa. En si, la narrativa constituye una herramienta del pensamiento, que mediante la creación de historias logra organizar percepción, pensamiento, memoria y acción. El pensamiento Narrativo es una actividad creadora de significado (Mc Ewan, 1997).

La narrativa es la forma que le imponemos a través de la reflexión, a la caótica secuencia de eventos que constituye el mundo en la forma como lo experimentamos. Su estructura es por tanto, en última instancia, un tema de opción o "artisticidad" (Mc Ewan, 1997). Toda opción implica la elección o selección de determinados valores, creencias y supuestos por una parte y el desarrollo paulatino de estructuras o matrices que se van construyendo a lo largo de las transacciones personales con las propuestas de otros que operan como mediadores de cultura dada; como lo señala Huberman (2000), a propósito de la narración biográfica. La narración crea mundos y escenarios, por lo que nunca puede ser neutra respecto a sus efectos en acciones, decisiones, usos del poder, mantención, o transformación de la realidad (Mc Vee, M., 2004).

Respecto a la función de la narrativa de construirnos un mundo inteligible, Jerome Brunner (1998) plantea que cuando surge algo que altera nuestro flujo adaptativo, empleamos la narrativa para darle sentido dentro de los propios cánones y recuperar el sentido de lo esperable y regular. Ricoeur (1999) por su parte clarifica la capacidad de la narrativa de generar

potenciales efectos de cambio en torno a los significados otorgados, pertenecientes, al mismo fenómeno básico de la innovación semántica. Ello supone la creación de nuevas pertinencias semánticas.

Así se pueden reconocer en la narrativa dos formas de usos con sus correspondientes objetivos, la de mantención de un orden dado al servicio de la estabilidad, predictibilidad y el statu quo y el de la innovación, el cuestionamiento y el cambio del orden establecido. Ambas funciones, la de restauración de un orden y la de innovación en las visiones, corresponden a dimensiones del pensamiento narrativo en su calidad de actividad constructiva y generadora de sentido. Estas dimensiones serán desarrolladas en torno a la narrativa en la educación en el tema del ciclo vital de la narración (Mc Ewan, 1997).

La narrativa expresa nuestros pensamientos, sentimientos y acciones en una manera en que no pueden ser expresadas ni articuladas por medio de formas no narrativas (Mc Ewan, 1997). Podría decirse que vivimos inmersos en la narrativa. Desde ahí nos comprendemos y relacionamos con nosotros mismos, comprendemos nuestro entorno y nos relacionamos con él.

3.2. Las Funciones de la Narrativa en la Pedagogía y la Investigación en Educación

La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana. Es una expresión del lenguaje en la que se hacen presentes sentimientos, aportando a la construcción del sentido de los hechos experimentados. El pensamiento narrativo-crear historias- es un método

exitoso de organizar percepción-pensamiento, memoria y acción (Robinson y Hawpe, 1986) Tiene la capacidad de articular y amalgamar todos los componentes de la experiencia humana para significarlos. Contribuye además a la relación con uno mismo y con los demás. En efecto, la narración establece una manera de organizar y comunicar experiencias, contribuyendo a la auto-comprensión del ser humano y también permite comunicar esa comprensión a otros Huberman, M. (2000). Permite discutir y compartir experiencia, comprendiéndonos unos a otros en nuestros pasados y futuros (Weldon, F., 1984).

La Narrativa es una manifestación del habla, pero una de mayor complejidad, más ambigua y amplia que otras como sería la argumentación cuyo sentido claro es la persuasión. . Las personas en sus diversos roles pueden tener finalidades diversas para narrar una historia. Más allá de esta multifuncionalidad, siempre el pensamiento narrativo es una actividad humana creadora de significado (Mc Ewan, 1997).

En educación la característica de dar significado cobra especial relevancia, haciéndose presente en una serie de ámbitos con propósitos y resultados diversos. Su uso como herramienta de comprensión de la naturaleza esencial de la práctica educativa, en la comprensión de las transacciones entre profesores y alumnos; iluminando las dinámicas generadas por las creencias y los supuestos en que se basan. La narrativa, en la persona del profesor aparece en su auto-percepción de rol, en el contenido del saber pedagógico, como medio de reflexión, reformulación y cambio. Se hace presente en el quehacer escolar: en el currículo, en su organización, en la influencia en otros, en la configuración de contextos que orientan y configuran determinadas prácticas y/o limitan otras. En el ámbito de la investigación educativa hoy se desarrolla un giro narrativo, que posibilita un mejor acceso a la naturaleza esencial del quehacer educativo, del profesor en general y sus prácticas en particular. En el plano del desarrollo de comunidades, la

narrativa se constituye como instrumento de dominación y desarrollo de la conformidad o del cambio y la emancipación. También ha alcanzado un espacio muy relevante en la formación y desarrollo profesional de los profesores, como una alternativa al método de transmisión en formación de los profesores (Johnson, K. E.; Golombek, P. R., 2002). Finalmente, como el vehículo que media el trabajo colegiado de profesores como protagonistas de su aprendizaje y creadores de conocimiento.

3.2.1.- Narrativa y práctica educativa:

La reflexión acerca de la práctica descansa en el supuesto que el docente actúa en clase y en su quehacer utilizando un conocimiento implícito formado por esquemas, principios y teorías que se vuelven renuentes a ser detectadas debido a su frecuente invisibilidad para el sujeto que opera con ellos. Así, resultan invisibles para quien los opera sin haber desarrollado una metacognición sobre los mismos (Huberman, M., 2000).

El profesor, por tanto, cumple su gravitante rol en la enseñanza y la convivencia escolar aplicando una serie de rutinas construidas; así, a menudo, no realiza una práctica reflexiva, consciente. Esta forma de operar es la que Schön (1992) describe como conocimiento en la acción. En situaciones de acción traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Cuando el profesional opera por medio de este conocimiento en la acción, la respuesta emitida revela un conocimiento que incluye la comprensión del fenómeno, estrategias y decisiones apropiadas a la situación. Es un tipo de conocimiento tácito que opera produciendo los resultados previstos, mientras la situación se mantenga en determinados marcos, considerados normales o esperables Schön (1992).

Cuando en el quehacer ocurre algo inesperado, se realiza una reflexión en la acción de carácter crítico: variando formulaciones, estrategias u otro

componente hasta realizar una experimentación in situ, verificando la operación correcta de los cambios realizados. La construcción en la práctica surge frente a aspectos indeterminados del quehacer profesional que lleva al profesor a rehacer parte de su mando práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción de mundo que subyace a toda su práctica (Schön, D., 1992).

Dada la naturaleza de este pensamiento en la acción, con su base de conocimientos implícito que lo sustenta no parece posible acceder a una comprensión directa de las prácticas, de su operatoria, ni menos aún de los supuestos, valores creencias en los que se basa. Disponer de esa comprensión es relevante ya sea con finalidades de explicación de determinadas resultantes de dicha práctica o para articular procesos de cambio.

Como señala Schön, las acciones implementadas reflejan conocimientos y dan cuenta de enfoques pertinentes a la comprensión y abordaje del fenómeno que enfrentan. Existe por tanto una adhesión práctica a determinadas prácticas y a los supuestos que las mantienen. Este conocimiento puede ser develado, reconstituido mediante la reflexión acerca de dicha práctica.

Dada la naturaleza de la práctica educativa, la narrativa de experiencias por parte del profesor, se constituye en un medio privilegiado que permite aprehender el fenómeno de las prácticas en toda su complejidad. La narrativa es capaz de contener la multiplicidad de elementos que subyacen a la práctica de los profesores; elementos tales como, saberes, valores, consideraciones de contexto, emociones, sentimientos, experiencias personales y profesionales entre otros. Es capaz de incluir aspectos de orden racional, como también de tipo emocional, valorativo y comportamental.

Desde la introducción del concepto Contenido del Conocimiento Pedagógico por Shulman (1986) desarrollado para responder a la pregunta ¿qué es más necesario para enseñar? Este constructo persigue dar cuenta de la diferencia entre conocer una materia y el conocimiento requerido para enseñarla a otros. Se ha demostrado que el conocimiento pedagógico se adquiere a lo largo del ejercicio del trabajo como profesor. Ello queda demostrado en estudios muestran diferencias al comparar este constructo en sus dimensiones entre novatos y expertos. Se observan diferencias notables en planos como reconocimiento de dificultades en los estudiantes, la organización de las materias, ajuste a las características de las habilidades de los alumnos (Manrose, D.; et al., 1994). Se trata, por lo tanto, de un conocimiento adquirido por el profesor mediante la construcción narrativa de sus experiencias de ejercicio profesional.

Los profesores mantienen modelos narrativos que se han ido estructurando a lo largo de la vida personal y profesional, contienen así, de alguna manera, la tradición. La función de estos modelos narrativos es la de significar y articular, sucesos, a fin de construir nuestras experiencias y alcanzar una visión inteligible de mundo que permita una visión del presente con sus demandas para operar en él (Gudmundsdottir, S., 1991). Gudmundsdottir señala como el estudio de la narrativa del profesor pone a los educadores e investigadores en el corazón del saber pedagógico. Explica que este saber es una forma narrativa de conocer. Describe cómo la narrativa sirve como medio para explicar esa comprensión a otros. Su conclusión es que dado que ser profesor y enseñar se asimila a escribir una historia, el comprenderla se asimila a interpretar una historia.

El contenido del conocimiento pedagógico es un constructo que ha sido desarrollado en relación con la enseñanza, pero no así con otra dimensión del ejercicio de la profesión docente, cual el rol del profesor en la construcción de la convivencia y el manejo de la disciplina con sus alumnos.

Sin embargo, parece plausible que esta área de contenido inherente al desempeño profesional del profesor también se desarrolle a lo largo de la construcción y elaboración de experiencias en el marco del ejercicio profesional, especialmente si se considera que la mayoría de los currículum diseñados para la educación profesional del profesor no lo incluyen como un tema de formación sistemática. También en este dominio del quehacer del profesor en la escuela este va construyendo matrices a las que se asimilan los hechos relativos a convivencia escolar y disciplina. Estas matrices contienen las experiencias de vida personal y profesional, la socialización institucional y el contexto organizacional.

3.2.2.-Narrativa como herramienta en la Investigación Educativa:

La investigación en educación ha sufrido un dramático cambio en su énfasis, perspectiva y propósito. El giro narrativo representa un cambio en la forma en que los investigadores se aproximan al estudio de los profesores y la enseñanza (Mc Ewan, 1997). Brunner (1990) se refiere al cambio de enfoque en la investigación en Ciencias Sociales como el “giro interpretativo”, referido a la relevancia y pertinencia de investigar desde la narrativa, para interpretarla y comprenderla, a fin de descubrir cómo las historias que nos contamos a nosotros mismos y entre nosotros nos llevan a colaborar o a destruirnos. El objetivo del interpretar es comprender, no explicar; su instrumento es el análisis de texto. El comprender es el resultado de organizar y contextualizar las proposiciones contenidas en la narración de una manera sistemática y disciplinada. Se puede calificar de giro, por cuanto supone un cambio en los valores básicos de la investigación y su lenguaje (Mc Ewan, 1997).

Factores que han posibilitado estos cambios, son, por una parte, la declinación de la visión acerca de que el rol del investigador es representar la

verdad y por otra, la creciente conciencia de que la investigación narrativa introduce la posibilidad de acceder a un conjunto de funciones más complejas (Mc Ewan, 1997), relevantes y pertinentes en el ámbito educativo tales como comunidad, conocimiento práctico, perspectiva personal, innovación o pertinencia semántica.

El problema de evaluar el tema de la verdad de una narrativa en referencia a la correspondencia con los eventos representados constituye una perspectiva que no comprende la naturaleza del fenómeno narrativo. La narrativa no es parte del mundo; es la forma que le imponemos a través de la reflexión que hacemos de la ciega secuencia de eventos a que asistimos (Mc Ewan, 1997). Es en definitiva parte de nosotros mismos y es nuestra visión de mundo, pero esa visión es el escenario de mundo en el que operamos. Su estructura supone una opción por parte de quién la construye. Por ello, lo pertinente en investigación narrativa es analizar el propio proceso sin referentes extranarrativos.

Brunner (1990) postula que lo que se busca con una narrativa es comprenderla en su sentido. El comprender, a diferencia del explicar, no es excluyente ni reclama primacía. Una interpretación no invalida ni excluye otras. Para las narrativas y sus interpretaciones el tráfico en los significados, y los significados intransigentemente múltiples y la norma es la polisemia. Más aún, los significados, y de la narrativa, dependen solo de una forma trivial de "la verdad" en el estricto sentido de la verificabilidad. El requerimiento es más bien la verosimilitud y ese es un componente de coherencia y utilidad pragmática.

El hecho es que no hay un punto en que nuestras acciones puedan no poseer una estructura narrativa donde se sustentan y cobran sentido. En relación al proceso de descubrir el o los sentidos, resultan pertinentes preguntas tales como (Mc Ewan, 1997), ¿Qué voz (o voces) están representadas aquí? que da cuenta de la autoría; ¿Qué procedimientos

fueron aplicados en esta composición? Que da cuenta de los métodos empleados; ¿Qué acuerdos se tomaron al seleccionar los elementos narrativos? y ¿Qué se acordó o concordó en relación a la forma que tomó eventualmente dicha narrativa? que posibilitan la interpretación.

Estas consideraciones nos focalizan por tanto en seguir procedimientos apropiados que propicien el diálogo, criterios de coherencia narrativa y estándares de reflexión crítica. En esta visión las buenas narrativas deben ser juzgadas no por su correspondencia con lo real, lo factual, es decir, eventos no narrativos; sino con cómo se desarrolla la narrativa que está contenida en una práctica y observar qué trae a la luz (visibiliza). En síntesis, este cuadro de la investigación narrativa trae tres cuestiones a la palestra: Autoría, Métodos de composición e interpretación (Mc Ewan, 1997).

Con respecto a la autoría cabe preguntarnos ¿qué voces serán honradas? ¿La de los profesores, la de los investigadores, o ambas? En definitiva, supone un proceso de co-autoría intersubjetiva a través de la cual surgen las historias del lenguaje de la práctica en que los autores están involucrados. Hargreaves (1996) también ha defendido una visión intersubjetiva similar acerca de la composición narrativa. En relación a ello plantea que a su juicio, lo importante no es meramente presentar las voces de los profesores, sino hacerlo de una manera crítica y contextualizada.

En segundo término está el tema de la composición, referida a los procedimientos y procesos -en gran medida reflexivos pero también críticos- por medio de los cuales los autores dan forma progresivamente a una narrativa. Al componer narrativas juntos, algún punto de encuentro ha de ser alcanzado. Esto sugiere la necesidad de seguir un proceso de contar y re-contar, más específicamente un procesos de presentación, interpretación y re-presentación o, dicho de otra manera; de composición, crítica y recomposición. (Kermode, F., 1979) se refiere a esto como una especie de interpretación narrativa de una narrativa, una manera de encontrar en una

narrativa el potencial para generar más narrativas. Por este medio el interpretador de la narrativa, ya sea reescribiendo una historia o explicándola en un sentido más aceptable, une la brecha entre un narrador original y una audiencia dada.

Finalmente, el tema de la interpretación supone desarrollar habilidades para realizarla como profesores y/o investigadores, pues las historias son más de lo que aparecen, contienen secretos y es preciso desarrollar una sensibilidad para realizar lecturas más focalizadas y profundas para traerlos a la mano. Necesitamos sensibilizarnos a estos aspectos encubiertos para develar cómo operan en nuestras mentes y no aceptarlos tal cómo aparecen en una primera lectura (Mc Ewan, 1997)

Así, este proceso dista bastante del objetivo de “describir cómo las cosas ocurrieron realmente”; sino más bien, es un tema de develar la historia, y la práctica desde la que surge la historia, con algún propósito de comprensión. (Brunner, 1990; Mc Ewan, 1997)

3.2.3.- Narrativa y Prácticas Educativas:

Desde hace una década aproximadamente teóricos, investigadores y educadores de profesores han insistido con variados fundamentos en el valor de las experiencias y conocimientos de los profesores obtenidos a través de narraciones autobiográficas u otras formas de narrativas personales. Un examen de las experiencias de vida, muestran cómo las historias tienen la capacidad de transformarnos y cómo las historias constituyen un medio para que los profesores expresen creencias acerca de la teoría, las prácticas y el currículum. Mary Mc Vee (2004), cita a una gran cantidad de estudiosos e investigadores que dan cuenta de ello.

Estudios previos de la narrativa de los profesores han realizado importantes contribuciones a la investigación educacional focalizándose primariamente en el contenido narrativo como base para: (a) Evidencia para creencias que constituyen la base de los conocimientos del ejercer como profesor (b) Un medio para planear, entender e interpretar el currículo y (c) un medio para entender la propia experiencia y la construcción de uno mismo y del otro. Si bien, la investigación se ha focalizado más bien en el contenido de las narrativas, ha recibido escasa atención la mirada de las narrativas como desempeños sociales. Es así como la focalización en la descripción de contenidos de las narrativas ha sido privilegiado por sobre un análisis de las formas y las funciones de la narrativa. (Mc Ewan, E., 1997). A la luz de la multifuncionalidad de la narrativa plantea la utilidad de mirar algunas de las formas en que las narrativas operan en el discurso educacional, porque si lo entenderíamos, lograríamos una perspectiva más detallada del valor que la narrativa tiene en la investigación acerca de la práctica educacional. En definitiva, resulta esencial atender al impacto que las narrativas del discurso educacional tienen en las acciones de los profesores y las posibles consecuencias.

Como muestra la teoría sociocultural de Vygotsky, todo desarrollo humano supone una mediación cultural realizada por otro. En esta perspectiva, el aprendizaje es mediado socialmente y por ello siempre debe ser comprendido dentro de su contexto social, histórico y cultural. Para Vygotsky (1978 y 1986) el aprendizaje social tiene dos momentos; el primero como proceso social *entre* individuos (*interpsicológico*) y luego como proceso psicológico dentro de los individuos (*intrapsicológico*). En todo este proceso de aprendizaje y desarrollo, la narrativa opera como herramienta mediacional que posibilita organizar, interpretar y apropiarse de la experiencia; como asimismo comunicarla a otros. Cuando las personas emplean la narrativa oral o escrita para comunicar su experiencia, reflejan el pensamiento y el aprendizaje internalizado (Mc Vee, M., 2004).

En esta perspectiva resulta fundamental el asumir la no neutralidad inherente a nuestra impronta cultural y comprender sus implicaciones y la perspectiva empleadas desde la que se construye nuestra visión de eventos y personas con características que no siempre resultan sintónicas con el marco cultural como también a nuestras prácticas. Sin embargo, es frecuente que las personas pertenecientes a grupos y culturas dominantes se miren a si mismas como desprovistas de cultura, por lo cual operan con una ceguera respecto a las implicaciones de su perspectiva en su quehacer. Así, el impacto de nuestros marcos culturales contribuyen a configurar matrices narrativas que orientan la construcción e interpretación de nuestras experiencias afectando las prácticas que se basan en ellos (Mc Vee, M., 2004).

El estudio de las narrativas en las prácticas nos permite develar la temática del poder dentro y a través de la propia narrativa. En la medida que es a través del discurso narrativo que influimos en otros, persuadiéndolos hacia una mirada de mundo, especialmente cuando dicho discurso se hace desde una posición de poder, la narrativa se constituye potencialmente en una herramienta para ejercer dominación (Mc Vee, 2004).

Si los profesores quieren transformar su conceptualización y sus prácticas de poder en la sala de clases, deben primeramente identificar, comprender sus consecuencias, evaluarlas y luego desafiar las nociones existentes de cultura, de construcción de si mismo y de otros dentro de su marco social. Así resulta imprescindible la mirada sobre la narrativa que empleamos con sus implicaciones. Dado que las prácticas descansan en una narrativa, revisar prácticas realizadas a través de la narración de experiencias, donde estas se manifiestan, y su posterior interpretación crítica, contribuye a una representación o reformulación, aportando al cambio. Las mayores oportunidades de transformación y aprendizaje a través de la narrativa ocurren cuando quienes forman profesores (formalmente o en una relación

colegiada) trabajan la forma, la función y el contenido de las narrativas en relación al contexto donde está operando (Mc Vee, 2004).

A partir de lo recién planteado, unido a la conceptualización de Schön (1998) en torno al pensamiento en la acción, se comprende el débil impacto que pueden tener estrategias de cambio basadas en enseñanza directa de nuevas metodologías o enfoques, sin desarrollar en los profesores el insight respecto al contenido narrativo de sus prácticas habituales. Ello será abordado posteriormente, asociado al desarrollo profesional y la narrativa.

Un tema fundamental es que la narrativa y las prácticas están indisolublemente unidas en una relación circular de apoyo mutuo y, ni las prácticas ni las narrativas son neutras. Estas generan fuerzas hacia la mantención de un orden o hacia el cambio, hacia el logro de los objetivos educacionales y el desarrollo de los alumnos, o hacia la mantención del statu quo o hacia la involución. Es así como se pueden reconocer narrativas Coercitivas y otras emancipadoras con su consiguiente impacto en la educación.

Existe una clara visión en torno a que las narrativas funcionan coercitivamente inhibiendo el pensamiento y constriñendo las creencias solo a aquellos valores que mantiene la comunidad dominante o establecida. Son narrativas implícitas que operan “tras bambalinas” a nivel subconsciente, manteniendo articulados supuestos no evaluados, convicciones no garantizadas, prejuicios y valores obsoletos. Constituyen el pegamento que nos mantiene vinculados, ligados con nuestras comunidades de creencias. Aportan mitos legitimadores que mantienen el dinamismo conservador de nuestras instituciones educacionales (Schön, 1998).

Se trata de historias que operan tras la escena que nos encontramos o confrontamos cuando estamos obligados a dar cuenta de la naturaleza y origen de nuestras creencias. Parecen operar en variados niveles, desde las

grandes Narrativas de las que habla Lyotard (1988), hasta los mitos populares que cuentan los profesores que componen los aspectos más persuasivos del currículum oculto, tales como la sobrevaloración de la evaluación cuantitativa.

Otras narrativas coercitivas transcurren en las aulas y los espacios escolares. Son los mitos con los que vivimos y por los que trabajamos, como por ejemplo la baja de los logros educacionales y el llamado a “volver a las bases”. En efecto, gran parte del trabajo de los teóricos críticos da cuenta de cómo las narrativas operan en pos de la conservación de lo establecido, y lo hacen en forma velada o implícita en el trasfondo, moldeando nuestros valores, creencias y prácticas sin que nos demos cuenta. La misión de tales historias es aportar legitimidad a nuestras acciones y valores presentes. Refuerzan nuestros prejuicios y concilia la debilidad de nuestras creencias no examinadas. En este caso la autoría es atribuida a la autoridad y al poder que se beneficia de la promoción de tales historias (Mc Ewan, 1997). Son vistas, por tanto como artefactos diseñados para el control de conductas, valores y creencias, legitimando las estructuras existentes. Inhiben la novedad y frenan impulsos reformistas.

Las historias no operan en las personas solo por medio de su contenido, sino también a través de su forma, su estructura. Las culturas nos aportan con un número finito de estructuras para crear nuestras narraciones de vida y, por tanto, tendemos a acomodar percepciones y juicios a los esquemas que nos hacen sentir que estamos en “lo familiar” (Mc Ewan, 1997). Ello es asimilable a la propuesta de Geertz (1994) respecto al sentido común que se construye históricamente por parte de los grupos humanos. En los contextos escolares también operamos con un repertorio de tipos de historias bastante limitado. Estos géneros implícitos son una suerte de línea prefabricada de andamios que usamos habitualmente para organizar nuestras experiencias (Mc Ewan 1997).

En consecuencia, las narrativas educativas tienen una función persuasiva relacionada con un tema no menor de “encontrar el camino”. En síntesis, poseen una fuerza retórica. Por ello los teóricos críticos plantean la necesidad de desarrollar repertorios o recursos críticos que nos permitan mirar más de cerca cómo operan las historias coercitivas y cual es su “poder textual” (Scholes, R., 1983)

Otra perspectiva para mirar la narrativa es desde historias con contenido, por así decirlo, “contranarrativo” que poseen una función subversiva. Realizan una nueva lectura de la tradición. Crean las, así llamadas, historias integrales donde se plantea un argumento en que se explica que, si bien antes se pensaba esto o lo otro, ahora, la lógica argumentativa lo lleva a establecer que la posición para hoy y el futuro es el punto donde dicho argumento desemboca y donde uno debiera ubicarse.

En la visión emancipadora, la narrativa funciona como instrumento liberador de nuestros pensamientos, de la opresiva fuerza del conformismo, y nos provee un medio para expresar nuevos significados. Paul Ricoeur (1999) sostiene esta posición planteando que la narrativa cumple una misión similar a la metáfora, produciendo el mismo fenómeno de innovación semántica. Esta visión puede sustentarse considerando el pensamiento narrativo como una actividad eminentemente constructiva, creadora de significado a la propia experiencia. El discurso feminista en educación ha contrastado los rasgos de la construcción de historias con discursos tales como la argumentación, de naturaleza más masculina, como posición dominante más propia de las ciencias exactas. Se enfatiza el valor de la narrativa en el desarrollo de valores sociales ya que al ser capaz de generar emociones y promover rasgos morales, tiene la capacidad de expresar la ética del cuidado, la relación y la colaboración (Mc Ewan, 1997).

En síntesis, la narrativa expresa nuestros pensamientos, sentimientos y acciones de una forma que no puede ser articulada por medios no-narrativos

y también nos aporta un esquema narrativo que nos sirve como recurso heurístico (Robinson & Hawpe, 1986). En esta perspectiva, la narrativa es un medio para expresar verdades acerca de creencias y acciones humanas, y al mismo tiempo, un instrumento de dominación.

La forma de conciliar estas miradas (coercitivas y emancipadoras), es mirar la narrativa en perspectiva de procesos: la función coercitiva se focaliza en los efectos sociales de la forma narrativa y la función emancipadora se ocupa del proceso de contar historias y de construir significados (Mc Ewan 1997). Las historias que hoy damos por sentadas, alguna vez generaron pertinencias semánticas; así visto, las historias tienen su ciclo evolutivo o vital.

3.3. La narrativa en el contexto Escolar

Desde la mirada de la narrativa, la convivencia escolar puede verse como una trama de narrativas personales en interrelación, realizando transacciones con otras narrativas personales, en una dinámica interpsicológica que genera un impacto intrapsicológico. Ahora bien, tales transacciones no transcurren en un espacio neutro, sino que son esencialmente realidades situadas en un espacio que ha construido ciertos andamiajes que enmarcan y estructuran los hechos que ahí transcurren, y que ofrece historias que aportan contenido y validan un "statu quo". Más sintéticamente, podría caracterizarse toda la convivencia como un tráfico de significados entre actores, que deben coordinarse y operar en un espacio institucional como es la escuela, para alcanzar los objetivos requeridos.

La escuela se constituye como espacio de convivencia con la participación de diversos actores, con diferentes formas de protagonismo. En esta convivencia ocurren una serie de transacciones (Bruner,1991) dirigidas a diversos objetivos. Pueden dirigirse a la solución de problemas disciplinarios, administrativos, de coordinación. En los estilos y contenidos de las transacciones surgen valoraciones particulares respecto a diversos temas cómo qué es ser un buen profesor, qué es ser un buen alumno, entre otros y respecto a lo que constituye lo bueno, lo positivo. En el marco de las transacciones se expresan relaciones de poder en forma explícita o implícita. Se desarrollan aprendizajes acerca de las valoraciones contenidas y expresadas y consecuentemente se construyen e incorporan significados respecto a las transacciones y las consecuencias percibidas por los involucrados.

A partir de las consideraciones y reflexiones expuestas, resulta clara la pertinencia del método narrativo donde los actores cuentan sus historias de experiencias ocurridas acerca de la dimensión de la vida escolar a investigar, cualquiera sea esta: convivencia, encuentros disciplinarios, enseñanza-aprendizaje, relaciones entre pares (profesores o alumnos) u otra. La narración contiene, cómo se ha señalado, una estructura característica, un "andamiaje" que propone una manera de ordenar y comprender acontecimiento, que realiza puntuaciones de los acontecimientos, una secuencialización particular que sugiere atribuciones y asignaciones de causalidad particulares.

El participante-narrador experimenta su narración como "la descripción de lo que ocurrió", un "así son las cosas", dado que ha creado un relato que le hace sentido con esquemas y contenidos de los que se ha ido apropiando; por ello, le produce comodidad pues le otorga continuidad, predictibilidad y consistencia con visiones previas. Es decir, las estructuras y contenidos usados para construir la historia actual guardan relaciones de continuidad

con las anteriores, porque todas han sido parte de la construcción de mundo realizada en lo intrapsicológico. Sin embargo, cabe recordar que lo intrapsicológico ha internalizado patrones y contenidos para su narrativa desde lo interpsicológico. Por ello, en un setting dado las personas suelen compartir creencias y representarse el mundo con ciertas comunalidades que conforman la intersubjetividad.

Los profesores no solo comparten comunalidades cuyo origen es el contexto escolar donde están situados actualmente, sino aquellas que vienen de su formación profesional también situada en un marco macrosocial determinado (que también posee una estructura y un contenido narrativo particular) que es compartido por los profesores formados profesionalmente en dicho marco.

Finalmente, en las narrativas también se hacen parte los aspectos más privados. Una serie de estudios dan cuenta de cómo, desde las narrativas autobiográficas, se pueden reconocer antecedentes que son parte de la visión de mundo actual del profesor, y por tanto de sus prácticas. Huberman (2000) da cuenta de cómo la narración de las representaciones de mundo de los profesores, se vinculan con su biografía, personal y escolar, su formación inicial y su socialización laboral. En cada uno de estos ámbitos se construyen matrices de aprendizaje, modelos internos que conforman esquemas que organizan y significan las experiencias posteriores, que consecuentemente dejan huellas para futuras construcciones. El citado autor plantea que los profesores a menudo se dan cuenta de que nunca han mirado su trayectoria, atravesando las etapas de su vida profesional con un reducido control consciente del punto de partida y del sentido que mantiene su carrera en general.

Dado que las narrativas operan con la naturalidad de lo familiar, los autores no mantienen una conciencia de su narrativa de que esta ha sido construida desde una determinada perspectiva, sustentada por determinadas creencias; no existe una meta-cognición al respecto. Como ya se señaló se requiere

(para el cambio) desarrollar herramientas o narrativas críticas que permitan traer lo implícito a un plano explícito y, a través de la reflexión, interpretar dichas narrativas críticamente y reformular lo necesario en pos del logro de objetivos. Este tema está muy extensamente desarrollado en el libro editado por Johnson y Golombek (2002). Allí se expone el uso de la narrativa en el trabajo colegiado entre profesores, cuando los profesores presentan a otros profesores sus narraciones de aspectos de su quehacer que quieren comprender y mejorar y son ayudados gracias a la mediación de otros colegas, para realizar una mirada crítica, de las teorías implícitas y el vínculo con las dificultades o situaciones que enfrentan*(1). Janis (1993) plantea como la narrativa aporta una lente que permite mirar tanto el pensamiento del profesor como también su formación. Su investigación demuestra como la indagación naturalística provista por la narración, aporta claridad a: la interacción profesor-alumno, aspectos de la vida pasada y presente de los profesores y refleja los contextos sociales y políticos que moldean las identidades y estilos de enseñanza de los profesores.

3.4. Narrativa, formación y desarrollo profesional y procesos de cambio en profesores:

La narrativa ha sido empleada en el marco del entrenamiento y formación de profesores, como asimismo en el desarrollo de estos como profesionales. En todos estos usos, la narrativa se asocia a la intervención reflexiva con la mediación de otros; ya sean educadores de profesores o colegas, en el trabajo colegiado de reflexión. A continuación se presentarán experiencias que ilustran estos usos y luego se contrastarán con el desarrollo de los

G.T.P. (grupos de trabajo profesional) propuestos por el MINEDUC desde 1995 como opción de trabajo colegiado.

David Thomas (1991) presenta un trabajo en el que profesores en formación trabajaron con sus educadores, demostrando la relevancia de la visión que sostiene que aprender a enseñar es un proceso dialógico facilitado por la interacción social. El desarrollo de una intervención reflexiva otorga relevancia a los modos de conocimiento narrativos. En esta experiencia los tutores y aprendices trabajaron desde la narrativa para identificar sus propias teorías y reconstruir sus experiencias intentando ligarlas con teorías públicas acerca de la educación. Tales reconstrucciones demostraron ser capaces de revelar aspectos inexplorados de la persona bajo situaciones de conflicto y stress. La experiencia de trabajar con las narrativas de los profesores da cuenta de la necesidad de crear, en los procesos formativos y dentro de la escuela, un espacio de contención que pueda acoger el dar cuenta de los profesores a través de sus narraciones de sus experiencias de trabajo; así como el elaborarlas críticamente para operar con conciencia de sus creencias y supuestos, y el poder reformular las teorías y sus prácticas de ser necesario⁶.

En el plano de la formación profesional, el libro editado por Johnson y Golombek (2002). acerca del uso de la indagación narrativa por parte de los propios profesores como medio de desarrollo profesional, realiza una distinción respecto a las estrategias de desarrollo profesional empleadas.

Los autores realizan un señalamiento de lo que denominan “el modelo de transmisión en la educación de los profesores”. En este modelo, los expertos imparten conocimiento a los profesores esperando que estos aprendan y

⁶ Ej un profesor de inglés que no logra que los alumnos más callados participen logra visualizar que por su estilo los controla muy estrechamente respecto a lo que dicen, ello le permite reformular su estilo y con ello modificar el desenlace.

apliquen tales saberes. Ello puede ocurrir por medios tales como talleres, conferencias, diplomados u otros. Las editoras del libro plantean que el modelo de transmisión margina a los profesores convirtiéndolos en receptores pasivos, en oposición al rol de creadores activos de conocimiento (Johnson y Golombek, 2002). Además, el modelo de transmisión ignora e invisibiliza las narrativas ya construidas con que operan los profesores que podrían ser distónicas con las enseñanzas entregadas, con lo que serían inasimilables y por tanto no viables para ser aplicadas por ellos. En relación a esto a partir de la aplicación de un diario reflexivo de la propia práctica, Francis (1995) aporta un testimonio de una profesora que agradece por el tiempo otorgado para la reflexión acerca de su quehacer, y hace notar cuan bien se siente en contraposición con la sensación de sobrecarga de información que le genera impotencia y sensación de incapacidad. La reflexión crítica de su práctica le lleva a adquirir nuevas ideas que se engarzan a su quehacer y la hacen sentir en control de su quehacer (agenciamiento, empoderamiento).

Frente a estas consideraciones, las editoras proponen un modelo de desarrollo profesional “conducido por profesores para profesores”. El corazón del modelo lo constituye el contar historias: indagación narrativa. El modelo de indagación narrativa para el desarrollo profesional de profesores, es una colección de historias de profesores que narran situaciones que buscan consciente mente poder comprenderlas mejor. El contar una historia acerca del propio quehacer, convierte a los profesores en activos creadores de conocimiento acerca de si mismos, sus contextos educacionales, los alumnos y las prácticas pedagógicas. Los efectos que tienen las personalidades de los profesores, las relaciones interpersonales, las filosofías y experiencias de vida, en su ejercicio como profesores, se revela a través del análisis reflexivo de las narrativas de una manera que no es posible por otros medios.

El trabajo con narrativas de los propios profesores acerca de sus prácticas ha demostrado su aporte respecto a favorecer procesos decisionales acerca de cuáles prácticas, estrategias y materiales aparecen las más adecuadas, les permite construir un puente entre la teoría y la práctica, ello coinciden con lo planteado por Schön (Smith, 2001) dado que la teoría se hace significativa desde la construcción del problema que hace el sujeto, pero además la reflexión que visibiliza supuestos, consecuencias moviliza cambios de paradigmas y mejoras en la instrucción (Riggs, 1998). Este aspecto resulta interesante frente a la imagen pública del profesor como alguien tedioso e indolente, reacio al cambio que se apega a lo obsoleto, a la forma mundana o convencional de hacer las cosas. Esta aseveración no ha sido respaldada por evidencia. En cambio lo que sí se ha confirmado es que cuando el cambio es mandado externamente sin incluir al profesor en el proceso decisional sí pueden exhibir resistencia. En esta perspectiva el trabajo de reflexión con narrativas de las propias prácticas aparece como un medio promisorio para el desarrollo de procesos de innovación y cambio. Ello puede fundarse en el hecho de que solo tiene sentido buscar nuevos insumos en el quehacer profesional (teorías, estrategias, materiales) cuando esta búsqueda está motivada por la necesidad de encontrar respuestas a un problema construido a partir de las propias prácticas y sus resultados y consecuencias (Riggs, 1998; García, 1987; Smith, 2001).

En nuestro país, el año 1995, el MINEDUC creó en los Liceos los llamados Grupos de trabajo profesional G.T.P. Esta política se basó en un modelo de capacitación docente innovador, que permitiera fortalecer y potenciar los estilos de formación y desarrollo profesional continuo de los docentes de enseñanza media; rescatando las experiencias de trabajo pedagógico grupal existentes en el sistema educativo chileno. Hasta ese momento, la gran mayoría de las investigaciones realizadas “demostraron inequívocamente la necesidad de desarrollar actividades con los profesores que les permitieran

revisar su concepción acerca del conocimiento y el aprendizaje” (Mineduc, 2001; Edwards, 1996; Ávalos, 1998, Quiroga, 2002).

Desde esta perspectiva, es el desarrollo, consolidación y reencantamiento de esta estructura o espacio al interior de los establecimientos de enseñanza media, lo que permite sustentar y plantear un tipo de capacitación que permita el desarrollo profesional de docente en sus propios establecimientos y la generación de conocimiento por parte de los docentes.

Cuando se realiza, en una actividad grupal, una conversación entre profesores acerca de sus prácticas pedagógicas, de los conocimientos necesarios y cómo acceder a estos, tiene más peso pues se desarrolla entre pares que dialógicamente van desarrollando y construyendo conocimiento acerca de su realidad particular. Por otro lado, la ejecución, aplicación y experimentación de acciones conjuntas entre docentes a través de estímulos tales como materiales didácticos y bibliográficos, etc. (Quiroga, 2002) contribuye también al desarrollo profesional y al desarrollo del conocimiento.

En sus inicios se los proveyó con una serie de herramientas para aplicar en esos espacios, para la reflexión, bibliografía, temáticas de interés, herramientas de evaluación; pero no se ha seguido un trabajo sistemático con ellos. En el estudio de Quiroga, los participantes entrevistados valoran la instancia y su relevancia en el mejoramiento de su quehacer, y se reporta un cambio desde trabajar como islas a operar como un equipo (Avalos, B., 1998). Sin embargo, se observa que su incorporación como instancia de formación continua en los sistemas educativos es débil. Esto es evidente tanto del punto de vista conceptual como en la provisión de condiciones que conviertan a estas experiencias en verdaderas instancias de formación continúa. (Ávalos, B., 2001).

Sin embargo, el sentido más propio que debiera animar al GPT para el trabajo docente, el tema de la generación de conocimiento por parte de los

profesores, no está muy sistematizado ni estructurado. El conocimiento sigue estando pensado y definido sólo en su acepción orientada a que los docentes puedan conocer estilos de aprendizaje, metodologías de enseñanza, trabajo colaborativo, etc. Es decir, aún en un marco de pares sigue predominando un enfoque de transmisión, con todo lo que implica. Para más señalamiento, se plantea cómo “no se atisba” la acepción de conocimiento como un hacer (práctica); a saber: la generación, creación y diseño de estilos, modelos y metodologías de enseñanza como parte de lo que los profesores realizan cotidianamente. Por tanto, debe gestarse la posibilidad de que los docentes puedan elaborar y gestar conocimiento.

Que ellos sean capaces de consolidar y ser partícipes de la construcción intersubjetiva de conocimiento como parte de una comunidad (Quiroga, 2002). En la formulación de los G.T.P. no se asumen los referentes básicos que tienen los profesores y que se visualizan en sus construcciones narrativas y en la necesidad de que sean reflexionadas críticamente; aunque ello está esbozado, en la necesidad de la construcción de conocimiento por parte de los profesores por sobre el recibir insumos. Se reconoce, no obstante, cómo este enfoque atenta contra la autonomía de los docentes al puntualizar: “¿Es posible conseguir la autonomía docente?; mientras exista una baja consideración de la reflexión como elemento propio de la actividad docente, mientras la presencia y aplicación de los enfoques de aplicación tecnológica siga rondando por las aulas de los establecimientos” (Quiroga, 2002, 5), pensamos que ello no es posible.

3.5. Indagación en narrativas en relación a la comprensión de la convivencia:

A partir de narraciones escritas de profesores en práctica (Shohan, E., 2003), en el marco de su formación profesional, se observaron una serie de tendencias bien definidas en torno al tipo de razonamiento frente a problemas del ejercicio profesional por parte de los nuevos profesores. En el marco de su práctica profesional deben enfrentar la resolución de problemas con las consiguientes decisiones. Aproximarse a la comprensión de este proceso no puede ser en una forma directa, ya que como se ha planteado el tipo de pensamiento en la acción da cuenta de procesos que no son necesariamente accesibles desde la reflexión. El sistema de estudio de caso se basa en el supuesto de que el conocimiento es construido, en base a conocimientos previos, pareado con la experiencia, transformable, en evolución y con consecuencias; proveyendo por lo tanto al sujeto con insights acerca de determinadas soluciones antes que alternativas correctas (Harrington, H., 1996); Shulman (1986) sugiere que el estudio de caso puede emplearse para desarrollar el conocimiento de contenido pedagógico. También el uso de reportes escritos o el análisis escrito de estos devela diversas dimensiones del pensamiento crítico (Harrington, 1996).

Los estudios analizan las narraciones en base a diversos criterios. Existen narraciones de casos experimentados directamente (Shohan y otros, 2003), con una pauta para la narración: los hechos, soluciones posibles, evaluación de consecuencias positivas y negativas, solución final elegida con sus consecuencias. Y, otros estudios donde lo que se analiza es la reflexión acerca de la solución de un caso tipo común a todos los sujetos. En ambos casos se crean ciertas dimensiones o planos y se crean categorías dentro de tales planos o dimensiones. Las dimensiones se presentan en todos los casos o soluciones narrados, pero varían respecto a los contenidos que se

asumen. Las dimensiones apuntan al proceso y las categorías a los contenidos.

El trabajo de Shohan (2003) que será descrito con más detalle en torno al tema de la construcción de problemas de disciplina, plantean aspectos fundamentalmente de contenidos; ya que los dominios para la estructura están dados a priori por la pauta indicada para seguir al hacer el relato escrito de casos. Consideran focalización: en actores, más o menos inmediatos o mediatos del proceso en la descripción y la solución (análogo al concepto de perspectivas de Harrington (1996); en los dominios (académico, conductual, emocional) incluidos en la definición de problema; y en las soluciones, y el nivel de alcance de las soluciones planteadas. Al mismo tiempo se comparan si los focos, perspectivas y nivel de alcance varían en las diversas fases de la tarea: descripción, soluciones posibles y solución deseada y elegida. Se describen ciertas tendencias que dan cuenta de un modelo preferido para construir problemas. Harrington (1996) distingue tres dimensiones que darían cuenta del desarrollo epistemológico de los profesores, los que varían en base a 3 patrones:

CUADRO N° 2
PATRONES DE DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO DE LOS PROFESORES
(HARRINGTON, 1996)

DIMENSIONES	Apertura a perspectivas	Responsabilidad por consecuencias (académicas, personales o emocionales de alcance inmediato o de largo plazo)	Sinceridad y transparencia: forma de construir sentido
PATRON 1	Focalizado en el profesor (control y manejo)	Consecuencias para los alumnos	Asunción de que la enseñanza y el aprendizaje está bajo el control de los profesores
PATRON 2	Focalización en el alumno (necesidades)	Consecuencias para los alumnos y los profesores	Es interactiva e incluye alumnos, profesores y el conocimiento de los alumnos y del aprendizaje para la efectividad.
PATRON 3	Focalización inclusiva (de otros participantes del aula y otros contextos)	Consecuencias sociales más amplias	Es muy complejo e incluye además de la interacción profesor alumno, el contexto extraescolar.

La consideración de perspectivas incluye dos aspectos: el primero es si el profesor opera en conciencia de que la suya es una perspectiva dada entre otras posibles, y como tal está referida a su experiencia e historia situada en un contexto socio-cultural que aporta matrices de construcción de la propia experiencia. Por otra parte incluye la conciencia acerca de la existencia y validez de otras perspectivas por parte de los múltiples participantes en el proceso educativo, personas y organizaciones. Harrington (1996) plantea como existen profesores en práctica que al escuchar el relato, lo toman como si la posición desde la que se relata fuera “la única posición” y no la

distinguen ni cuestionan. Se hace posible, por tanto incorporar esta dimensión y distinguir el enfoque particular empleado dentro de este. Lo deseable es un desarrollo desde un foco egocéntrico a uno sociocéntrico.

La asunción del perspectivismo personal, el darse cuenta de su existencia, en como de las características particulares que asume es una condición para la responsabilidad por los propios actos y sus consecuencias; lo constituye la segunda dimensión. Esta dimensión, las autoras la vinculan con el nivel de desarrollo moral y debiera propender a una concepción más inclusiva de las consecuencias de las propias acciones.

Las dos primeras dimensiones iluminan los procesos de reflexión acerca del otro y de las obligaciones hacia ellos. La sinceridad y transparencia está referida a la auto-reflexión de los supuestos con que construimos significados, y su proyección respecto a eventuales limitaciones en términos de las responsabilidades, inherentes al propio rol, para con ellos. Supone la habilidad de identificar y clarificar las limitaciones de los propios supuestos al tomar decisiones. Harrington (1996). Da cuenta del desarrollo del ego conceptualizado como la capacidad de construir significados de manera más inclusiva compleja e integrada (Kegan, 1994). Las personas que funcionan a un alto nivel, se dan cuenta de la interdependencia no solo de las personas sino también de los sistemas, integrando los antecedentes culturales e históricos para comprender quienes han llegado a ser. Comprenden cómo los contextos inciden en los comportamientos y desarrollos de las personas. Cuando lo logran pueden situarse fuera de ellos, criticarlos y visualizar nuevas posibilidades (Harrington, 1996).

A partir del trabajo de Schön (1992,1998), surge la valorización del conocimiento profesional contenido en las interpretaciones que los propios profesores hacen de su experiencia más que en la racionalidad técnica basada en la teoría. Sus argumentaciones en pro del pensamiento en la acción, “sobre los propios pies”, y el pensamiento acerca de la acción , la

contemplación realizada cuando la práctica se ha completado; abren una perspectiva que valoriza los constructos, teorías implícitas y estrategias para la acción. La reflexión crítica de estos aspectos en su pertinencia y relevancia pueden ser la base para el desarrollo personal y profesional, pero requieren una metodología para poder ser trabajados sistemáticamente (Francis, D., 1995).

El uso pedagógico-formativo para profesores, de casos escritos, puede ser un medio de inducir el darse cuenta (“awareness”) de las diversas perspectivas que interactúan en el proceso educativo, desarrollar la responsabilidad por las consecuencias como esencia de la moralidad, y asumir los supuestos que influyen en la forma en que asignan significado a los dilemas que pueden encontrar en su vida profesional o bien cuestionarse sus filosofías de realidad (Harrington, 1996; Kay, J. K.; Johnson, Kerri, L., 2002; Francis, D., 1995; Shohan, E., 2003). Contribuyen además a un profesional, más efectivo y más responsable y sobretodo; es la llave para el aprendizaje transformacional que da lugar a profesores que se constituyen en aprendices permanentes. En definitiva profesores reflexivos. Como señala Francis (1995) permite tomar contacto con los sentidos que están construyendo y constituirse, con respecto a ellos, en aprendices permanentes. En la educación se está condenado a ser siempre aprendices, generando mejores, más complejas e inclusivas formas de dar sentido; dado que la enseñanza en su naturaleza compleja está acosada por la ambigüedad y atendida por la incerteza (Francis, 1995).

3.6. Narrativa y construcción de convivencia y sus problemas

La convivencia es una consecuencia de las transacciones que llevan adelante o protagonizan personas. En la escuela se dan una serie de transacciones entre personas que se relacionan en pos de objetivos compartidos, complementarios o potencialmente en conflicto entre sí. Tal es el caso de los objetivos educacionales, cuyo logro resulta fundamental para un establecimiento. La responsabilidad por el logro de los objetivos educacionales, recae fundamentalmente en los profesores. De hecho, periódicamente, frente a logros insuficientes se abre el tema de la calidad de la docencia. Quizás este énfasis ha dado lugar al olvido de que, si bien pueden ser responsables por ese logro, este no resulta posible sin la anuencia de los alumnos, sin su consentimiento; y que ello demanda considerar sus perspectivas, objetivos e intereses acerca de su quehacer en la escuela. Los seres humanos para alcanzar objetivos deben construir espacios de comunalidad de significados y acuerdos (en lenguaje de Maturana 1999-1997), coordinaciones (según Bruner, 1990, 1991, 1998), espacios intersubjetivos. Estos espacios se construyen a través del tráfico y negociación de significados entre las partes. Cabe preguntarse ¿Cuáles son los requerimientos mínimos para construir una convivencia donde se opere en torno a espacios intersubjetivos y significados compartidos? Y por otra parte también cabe preguntarse ¿Cómo se opera de hecho en la vida escolar en general, y del aula en particular?

En relación a la primera pregunta parece que un requisito básico es la necesidad de tener creciente conciencia acerca del perspectivismo inherente al ser personas. En el caso de los docentes, Huberman (2000) plantea que el docente dispone de esquemas prácticos para la toma de decisiones en su quehacer, que son el resultado de la conjunción de múltiples elementos. Estos elementos configuran un conjunto de representaciones que construyen los docentes, los que se vinculan a su biografía personal y escolar, su

formación inicial y su socialización laboral. Como plantean Handal y Lauvas (1987), se trata de un constructo personal que es formado continuamente por el sujeto a través de diversos eventos. Si esto es así, toda perspectiva es, per se, “sesgada” pues cualquier marco, por definición, se focaliza en cierta información y minimiza o excluye otra. (Joelle, J., 2002). Por tanto, la pregunta debe ser ¿opera el profesor con conciencia de la limitación inherente de su marco de análisis, manteniendo apertura a dejarse interpelar, criticar y reformular por las demandas del contexto, especialmente las necesidades y características de los alumnos? O bien ¿opera ignorante de esta dimensión?

Existe evidencia de que muchos profesores operan como si existiera solo una perspectiva posible y verdadera, la del profesor. Harrington (1996) observó, en una tarea de análisis de un caso por medio de la narración escrita del profesor involucrado, que algunos operaban sin reconocer la unicidad de dicha narración y lo abordaban sin cuestionar afirmaciones ni supuestos de la narración. Este enfoque da lugar a un modelo de centralidad del profesor en que es él quien puede y debe controlar todo, sin lograr ni buscar la colaboración de alumnos, ni menos aún de otros contextos, tampoco se plantean las relaciones entre alumnos; sino que el alumno debe ser obediente y llevarse bien con su profesor. También se ha observado cómo a la hora de elegir soluciones, estas se focalizaban en la perspectiva del profesor, aún cuando al momento de proponer soluciones se enfatizaba al alumno y sus necesidades (Shohan, 2003).

Otro aspecto que aparece relacionado con el primero, es la consideración de las perspectivas posibles de otros actores relacionados en forma inmediata o mediata con el quehacer del profesor: alumnos, padres, marco cultural escolar o socio-cultural intra y extra escuela. Incluir o no estas perspectivas al realizar la definición de un tema de convivencia hace diferencias. Harrison (1996) plantea como otros profesores incluyen la perspectiva del alumno y

sus puntos de vista y necesidades, y el requerimiento de considerarlos para lograr mejorar la situación en pos de las metas educacionales; y desde ahí, critican la perspectiva del profesor. Dentro de estos, algunos incluyen ambas perspectivas (Harrington, 1996) y la necesidad de coordinarlas. Sin embargo, otro estudio (Shohan, 2002) plantea cómo en la tarea de escoger una solución preferida, se minimiza la perspectiva de la influencia de la relación profesor-alumno y se ignoran las perspectivas de contexto intra o extraescolar. Finalmente, otros presentan un “patrón inclusivo”, el que reúne varios rasgos distintivos. Los profesores en práctica que tenían este patrón correspondía a una minoría del grupo, y reconocían inmediatamente que el caso estaba siendo presentado desde el punto de vista del profesor, y requerían información adicional acerca de antecedentes del profesor, de sus visiones particulares, para analizar su eventual conexión e influencia acerca de la manera particular en que describía a sus alumnos. También requerían información acerca de los restantes alumnos no mencionados en el relato, ya que no eran partícipes explícitos del problema descrito (Harrington, 1996).

El que alguien necesite información del grupo de alumnos, que no aparece con una participación visiblemente directa en el problema, da cuenta de una distinción particular entre aspectos manifiestos y dinámicas subyacentes. En lugar de superponer manifestaciones, por llamativas y disruptivas que puedan ser, con dinámicas subyacentes y mantenedoras, da cuenta de una forma de construcción más inclusiva y compleja que comprende que, en un grupo humano todo lo que allí pasa tiene que ver con todo el grupo. Por otra parte, aunque la autora no lo plantea, el patrón inclusivo apunta a una visión más sistémica en que todo aparece interconectado, con relaciones significativas con la convivencia analizada. Más allá de considerar múltiples perspectivas, busca una comprensión acerca de la naturaleza del problema y su causa. Las soluciones son también más inclusivas trascendiendo el contexto inmediato del problema.

Otro aspecto a considerar en las perspectivas, radica en cómo, al comprender que cada persona tiene sus perspectivas y estas no siempre son coincidentes, se asume que se hace imprescindible acceder a los significados que el otro da a conceptos que forman parte de la convivencia, y no suponerlos similares a los propios. En efecto, existen una serie de conceptos que se manejan en la jerga escolar para describir, construir y evaluar la convivencia, de los cuales probablemente uno de los más destacados es el de disciplina. En una escuela se daba la situación que si bien aparentemente alumnos y profesores concordaban acerca de la necesidad de que la disciplina es un aspecto necesario para una buena enseñanza y aprendizaje, los diversos grupos mantienen visiones bastante disímiles acerca de qué aspectos dan cuenta de una buena disciplina. Además dentro del grupo de alumnos se observan diferencias con respecto al tema (Haroun, R., 1997). Ello agrega un matiz de complejidad pues además de asumir que existen diversas perspectivas surge el tema de cómo acceder fehacientemente y no solo formalmente a estas para incluirlas en las comprensiones y las soluciones en relación a la convivencia. Ello plantea la necesidad de espacios para compartir visiones y construir acuerdos más de fondo en los contenidos y no quedarnos con declaraciones genéricas que pueden tener connotaciones diversas para las partes. Desde esta evidencia surge la necesidad de crear un modelo inclusivo y común de lo que es la disciplina para la sustentación y desarrollo de aproximaciones para una disciplina escolar efectiva, con impacto.

Lo mismo es aplicable al trabajo colegiado. Se ha observado que profesores con diferente experiencia construyen problemas de disciplina de manera diversa, con focalizaciones distintas: unos en aspectos metodológicos y características de los alumnos y otros en aspectos relativos al control por las características del alumno (Gonzalez, L., 1996). Asumir el perspectivismo respecto de uno mismo y con los otros profesores, legitima diferencias; y abre el camino a la colaboración. Permite hacer sinergia en lugar de conflicto

frente a las diferencias, abre la posibilidad de ser apoyado por un “amigo crítico” (Francis, D., 1995) para el desarrollo profesional, mediando la articulación de la propia teoría contenida en las prácticas y el análisis de las creencias y valores en las acciones como profesor. La falta de espacios de colaboración entre profesores da cuenta de una institución que opera como si los acuerdos fueran algo dado, por la existencia de una verdad única en la interpretación y abordaje de la convivencia y niega las perspectivas múltiples.

Dado que la totalidad de estudios de reflexión crítica han sido a raíz del tema formación-entrenamiento de profesores nuevos y cómo desarrollar esa habilidad, los patrones descritos para el análisis de la convivencia se describen a nivel personal; sin embargo, por extensión, resulta claro que las instituciones mantienen modelos “preferentes” para definir, comprender, valorar e intervenir la convivencia y, como ya se señaló, aportan matrices para mantener un statu quo. Ello implica que una institución en sus prácticas preferentes da cuenta de un modelo en que se consideran o no perspectivas diversas.

De la consideración de la propia perspectiva implicada en las prácticas surge un elemento que bien puede considerarse de índole ética, dado que concierne a las consecuencias de las prácticas en los demás; en términos del tipo de consecuencias consideradas, el espectro de alcance de las consecuencias de las propias acciones y la consideración del corto o largo plazo de tales consecuencias. Ello es calificado por Harrington (1996) como responsabilidad.

Existen marcadas tendencias en términos de privilegiar consecuencias académicas para los estudiantes y emocionales para los profesores (Shoham, 2003; Harrington, 1996,). Otros aspectos relevantes son la dificultad de ampliar la visión acerca de la influencia más allá de la sala de clases, y concebir el impacto de largo plazo y no solo lo inmediato en la construcción de la solución (Shoham, 2003; Harrington, 1996). En este

sentido, un estudio acerca de la construcción discursiva de la expulsión del alumno como sanción, da cuenta de la complejidad de su trama; donde aparece dicha decisión como un hecho fuertemente contextualizado, basada en relaciones de raza y género antes que por condiciones inherentes a la propia disciplina; sin embargo, los profesores no pueden asumir el impacto de sus creencias si no están conscientes de ellas (Varrus, 2002). Asumir este aspecto supone un salto cualitativo respecto de una práctica que se asume y ejecuta como la verdadera y posible y donde al no haber otras opciones no cabe asumir responsabilidades, dando lugar a una actitud de “se hace lo posible dado que...”.

El realizar las operaciones antes descritas, que están dirigidas a incluir al otro u otros particulares o generalizados (instituciones) en la construcción de la visión de lo que ocurre u ocurrirá, conlleva el desarrollo creciente de la capacidad de tomar conocimiento de la forma en que se asigna sentido. Esta dimensión tiene por objeto la propia persona y supone el desarrollo de la capacidad de comprender la construcción de sentido que se hace y que contienen las prácticas pudiendo; trascenderla, criticarla y reformularla, dando lugar al cambio en las prácticas.

El proceso antes descrito configura un paradigma de cambio; donde el proceso se inicia con la reflexión desde las propias prácticas asumiendo el perspectivismo inherente, los sentidos contenidos, los supuestos y creencias contenidos en estas; analiza las consecuencias y resultantes en otros (responsabilidad) y al tomar contacto con las formas de dar sentido, comprendiendo cómo opera y sus contenidos puede cuestionarlo a la luz de las perspectivas alternativas posibles de asumir y las consecuencias efectivas de todo tipo, su alcance y su impacto en el corto, mediano y largo plazo.

Habitualmente se asume un modelo de transmisión que imparte conocimientos teóricos al profesor acerca de los modos de comprender y/o

hacer y se espera lo aprendan y apliquen. Si las prácticas implican un modo de pensar es un pensamiento en la acción (Schön, 1998), la transmisión y el aprendizaje de estos contenidos transmitidos corren por “carriles paralelos” a la forma de operar profesional y permite explicar el escaso impacto en pro del cambio (Johnson, K., 2002). A modo de ejemplo, resultan interesantes los resultados de un estudio que da cuenta de que la aplicación de un determinado enfoque disciplinario escolar es más exitoso cuando coincide o es consistente con las creencias del profesor (Brooks-Klein, 1995); y que, por lo tanto, para incrementar la efectividad del profesor frente a problemas de conducta en el aula, se debe iniciar el proceso desde una la reflexión de las propias prácticas para que cada profesor identifique desde ahí sus propias orientaciones filosóficas y comprenda sus fundamentos y los de otros.

La indagación narrativa más directamente relacionada con disciplina es la de Shoham (2003) en Israel. Se les pidió a profesores en formación realizaran narraciones escritas de casos en que ellos fueron partícipes. La gran mayoría narra casos cuyo tema era la disciplina de aula. No es una narración libre, pues se les dan pautas donde primero deben narrar el hecho, luego proponer soluciones posibles y analizar sus consecuencias y luego elegir una solución preferida con sus consecuencias. En esta medida, no es posible saber si los profesores al plantear un caso se plantean alternativas diversas o aplican simplemente ciertos esquemas preestablecidos para operar según el caso.

En este estudio se observaron ciertas recurrencias que coinciden con hallazgos del estudio de Harrington (1996) lo que resulta notable dado que se trata de contextos diversos como son Israel y Estados Unidos. Se analizan y comparan los razonamientos desplegados en las 3 fases del relato: narración, proposición de soluciones, elección de solución preferida. Los profesores estudiados en el marco del relato, privilegian temas de disciplina . En el análisis del relato se observa qué dimensiones fueron empleadas

como contenido del problema y en quienes se focaliza el relato en términos protagónicos y elementos claves.

Parece haber una marcada tendencia a focalizar el problema en los alumnos y privilegiar el contenido de comportamiento, seguido del tema académico, como elementos claves. El rol del profesor es notoriamente secundario, y cuando se emplea hace referencia al contenido de sentimientos y no a sus habilidades de enseñanza o académicas. Esto muestra cómo se producen desplazamientos de contenido dependiendo de si se trata de una focalización en el alumno o en el profesor.

Otro aspecto notorio es la inclusión en el relato solo de los actores principales. Privilegiar interpretaciones basadas en los alumnos puede ser un medio de obviar una crítica a las propias habilidades profesionales o a su desempeño. Al alumno se lo considera primariamente en su dimensión emocional y de comportamiento. Cuando se considera al alumno en su dimensión emocional suele tratarse de connotaciones negativas que apuntan a una mala disposición de este. Sin embargo nunca se consideran aspectos negativos del profesor y sus prácticas como afectando el problema o con demandas de cambio. Los hallazgos evidencian una dificultad de aprehender y considerar el mundo interno del alumno y hacerlo parte del análisis, porque el acento está puesto en el pasar materia y controlar la clase. Ello coincide con lo señalado por Harrington (1996) respecto al uso de perspectiva unilateral del profesor, que da lugar a un patrón donde se privilegia el control. En este estilo de análisis la pérdida de control es remitida a las características de los alumnos no a las del profesor. Tampoco se visualiza la influencia biográfica o los antecedentes socio-culturales en el propio quehacer.

En la fase de propuestas, se privilegia el efecto en los alumnos con respecto a sus sentimientos como compromiso con el aprendizaje y la conducta el profesor es un blanco secundario a impactar; cuando se consideraba se

hacía referencia a contenidos emocionales y de comportamiento. La focalización en una solución con una visión interactiva cuyo blanco era contribuir a la interacción profesor-alumno es marginal, como también lo es el contexto escolar más amplio. Los efectos de las soluciones o consecuencias de estas, mayoritariamente (83%) se refieren a aspectos que impactan el ámbito inmediato donde ocurre el caso en el corto plazo, se proponen escasas soluciones con miras a un efecto más amplio y de largo plazo. Estos aspectos están develando una conceptualización de qué se concibe como solución en las prácticas efectivas.

En la fase de opción por una solución se observa una oscilación notable respecto al foco, privilegiando la persona del profesor, destacándose su centralidad en este proceso, especialmente el impacto de la solución en la dimensión emocional. El efecto en el alumno pasa a ser claramente secundario en esta fase a diferencia de la fase previa. Esta aparente inconsistencia podría estar dando cuenta de que en la fase 2 se opera con procesos diferentes a la fase 3. Esta última debiera dar mejor cuenta de lo que ocurre en situación natural, donde presumiblemente se aplican ciertos procedimientos prácticos preformados por diversas influencias: personales, socializadoras, organizativas, etc. Podría hipotetizarse que acaso la fase 2, caracterizada por ser más analítica, no ocurre espontáneamente ni forma parte del proceso natural de traer soluciones a la mano cuando surgen alteraciones a la disciplina. No obstante, se mantiene en esta fase la misma tendencia respecto a situarse solo en el contexto donde se da el hecho y con una solución de impacto puntual y restringido en lugar de uno más inclusivo, de largo plazo.

Los estudios mencionados explican los hallazgos referidos a patrones de análisis, procesos y contenidos, como inherentes a la falta de experiencia profesional de los sujetos en estudio, pero no aportan evidencia proveniente de estudios con profesores con experiencia. Si recordamos lo tratado en

torno al tráfico de significados y las matrices que vamos incorporando para construir la experiencia, tales profesores han pasado por un entrenamiento a través de la mediación de profesionales con experiencia, por lo que parece plausible considerar los patrones como propios de la socialización profesional del profesor. Por otra parte, dado que los esquemas para construir narraciones tienen la capacidad de mantener un statu quo, construyendo historias consistentes entre sí, si no ocurren procesos que rompan esa inercia creando pertinencias semánticas (Ricoeur, 1999), es posible que profesores de trayectorias más amplias mantengan algunas de tales características, las que socializan en los nuevos profesores que buscan la aprobación de estos (Francis, 1995).

Las prácticas, con sus valoraciones y miradas de mundo, subyacentes no son neutras: el comportamiento del profesor no es aséptico: conlleva consecuencias, impacta, contribuye a la construcción del mundo interno del alumno; sin embargo hay evidencias de que este hecho no es un elemento omnipresente en la práctica cotidiana, y la conciencia con la que el profesor opera. La vida escolar por su parte, con su sentido de urgencia facilita la reproducción de esquemas y la ausencia de cuestionamiento, asegurado esto por mecanismos narrativos. Ello plantea un imperativo ético en términos de asumir las consecuencias por los significados que importan las prácticas educativas, junto con asumir un compromiso permanente con los propios procesos con que se construyen las visiones de mundo, en pos de un permanente desarrollo de la autoconciencia de nuestras propias perspectivas.

Si estamos ante la tarea de repensar la convivencia en pos de las demandas sociales, parece fundamental asumir estos aspectos para poder promover reales procesos de cambio, desde el desarrollo de profesores reflexivos de su propia práctica que devengan en aprendices permanentes de una tarea ambigua y compleja como es el educar.

CAPÍTULO 4

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Enfoque empleado y fundamentación

El objetivo de este trabajo es acceder a una descripción y comprensión de la forma en que los profesores construyen los problemas de convivencia cuando se enfrentan a alteraciones en la convivencia escolar o a problemas disciplinarios. El investigar a partir de relatos espontáneos, a través de un cuestionario que emula una entrevista episódica, se hace cargo del supuesto que postula que las prácticas educativas responden a un tipo de pensamiento en la acción (Schön, 1992; 1998) que trasunta una serie de supuestos, creencias y matrices para organizar la información como ya se ha descrito previamente. Ello da cuenta de que quienes aplican prácticas no necesariamente tienen una metacognición acerca de los supuestos y perspectivas incluidas.

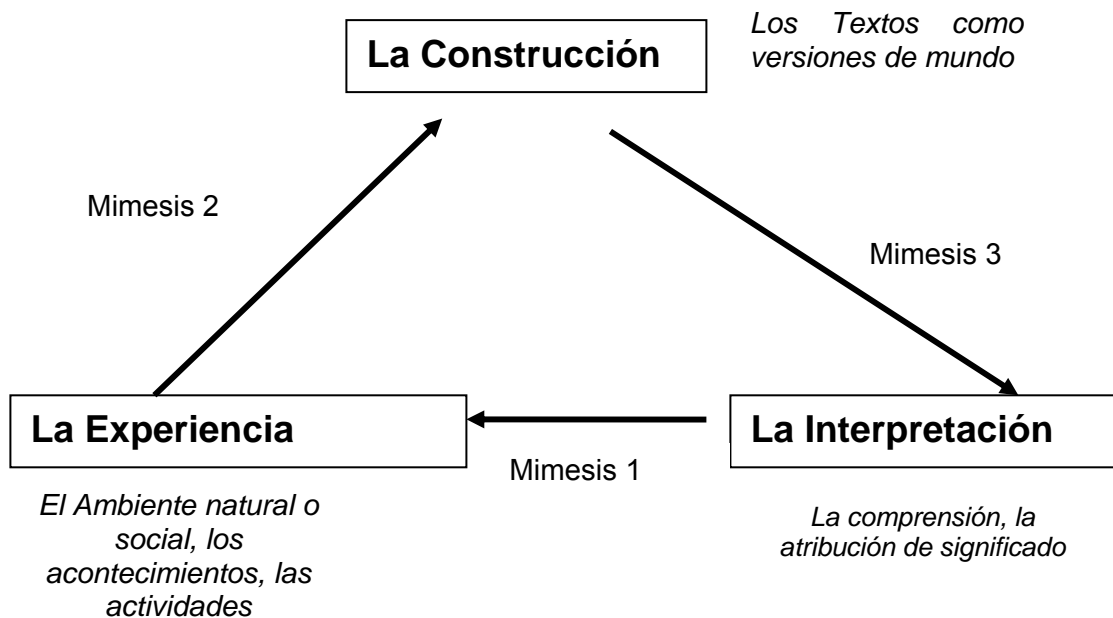
Al solicitar una narración “natural o ingenua” de episodios tal como el profesor o profesora lo construyó para hacerlo inteligible el profesor lo relata incluyendo sus supuestos, creencias, atribuciones y todo elemento que le permite que el hecho se le haga comprensible y con sentido para él o ella. Se asimila más al tipo de pensamiento no reflexivo (García, 1987) que opera en la aplicación de prácticas en la cotidaneidad de la escuela. A partir del análisis por medio de la búsqueda de dominios, categorías y recurrencias, de contenidos y de estructuras emergentes, es posible acceder a tales elementos que nos permiten comprender las lógicas de acción subyacentes a las prácticas (Harrington, 1996) en el marco de la convivencia escolar.

Se trata de transformar experiencias de profesores con respecto a problemas de convivencia escolar, en relatos, de hechos, emociones, soluciones, efectos, creencias o cualquier otro elemento significativo que el profesor incluya en dicho relato. Esta estrategia ha sido asimilada al concepto de Mimesis (Flick, 2002). Este concepto ha sido tomado desde la estética y las ciencias literarias, por ofrecer ideas para una ciencia social basada en textos.

Mimesis se refiere a la transformación de los mundos en mundos simbólicos. Análisis recientes tratan la Mimesis como un principio general con el que organizar la propia comprensión del mundo y los textos. Flick señala como Gebauer y Wulf (1995), plantean que la mimesis hace posible que los individuos salgan de si mismos, introduzcan el mundo externo en el mundo interno y logren una proximidad con los objetos de su experiencia inalcanzable de otra manera, siendo así una condición necesaria para la comprensión.

En el plano de las ciencias, basándose en Ricoeur (1999), los procesos miméticos se pueden situar en la comprensión de la Ciencia Social como la interacción de la construcción, y la interpretación de las experiencias (Flick, 2002).

ESQUEMA 1: EL PROCESO DE MIMESIS



La comprensión como proceso activo de construcción implica al que comprende. Este procesos se extiende como concepto de conocimiento en la

Ciencia Social. Gebauer y Wulf (1995) lo clarifican haciendo referencia a la teoría de Goodman (1978) acerca de las diferentes maneras de crear el mundo y las versiones resultantes de mundo como resultado del conocimiento. Estos autores plantean que el acto de conocer el mundo, supone un modo de organización que es en definitiva una comprensión del mismo, que es siempre creativa. No existe un mundo extralingüístico, aislado de los sistemas de codificación por medio de los cuales dicho mundo es referido. Por su parte Bruner (1987) se refiere a esto planteando que la experiencia de la propia vida es una construcción realizada por los seres humanos por medio de su raciocinio activo. Así, la narración biográfica que se les solicita en el cuestionario de problemas de convivencia a los profesores, no es una representación de hechos, objetivos sino una presentación mimética de hechos que los interrogados construyen en forma de narración con este propósito. Lo que hace la Ciencia Social es transformar las experiencias narradas en un mundo simbólico. Las experiencias se reinterpretan entonces a partir de este mundo, construyendo una versión de las experiencias.

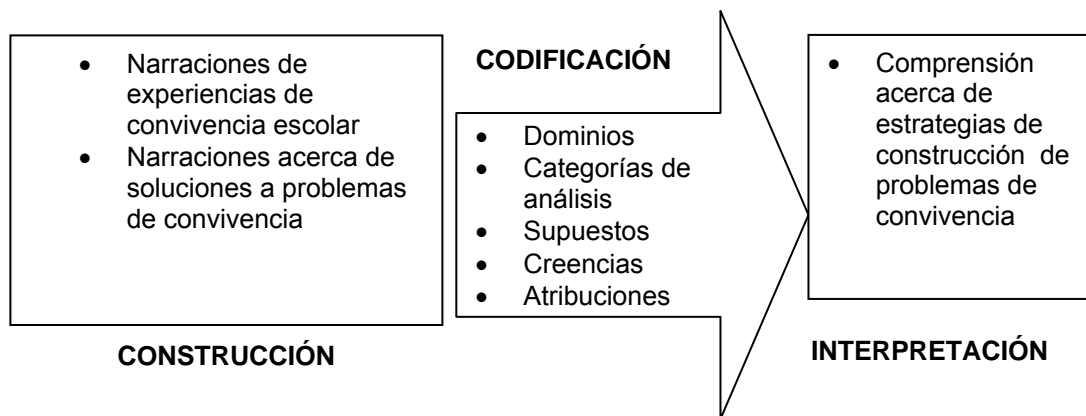
Emplear la mimesis como concepto en las Ciencias Sociales, supone tomar en consideración el que las cosas que debieran comprenderse se presentan siempre en niveles diferentes en el caso de la presente investigación, se pueden identificar procesos miméticos en el procesamiento de las experiencias en las prácticas (en este caso, escolares) habituales y, a través de estas, realizar construcciones de versiones de mundo (en este caso, buscando recurrencias en las categorías, estrategias y supuestos empleadas en las narraciones de los profesores encuestados) que son textualizadas y textualizables, es decir, accesibles a la Ciencia Social. El marco reivindicado de Goodman (1978) con el supuesto de versiones diferentes de mundo construidas de manera cotidiana, artística o científica. Esto permite al investigador evitar las ilusiones y crisis características del concepto de representación, sin desprestigiar al mismo tiempo los elementos constructivos

en el proceso de presentación de la experiencia (construcción) así como en el proceso de comprensión (interpretación) (Flick, 2002). De acuerdo a Flick, la diferencia entre la comprensión cotidiana y la científica en la investigación cualitativa se encuentra en su organización metodológica en el proceso de investigación.

4.2. Entrevista episódica de problemas de convivencia y su análisis cualitativo:

El esquema presentado a continuación ilustra cómo la presente investigación desarrolla la tarea de develar los dominios, las categorías de análisis, los supuestos, creencias incluidas en la construcción de problemas de convivencia por parte de los profesores.

ESQUEMA 2: PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA



El punto de partida para la entrevista episódica es el supuesto que las experiencias de los sujetos en un cierto dominio se almacenan y recuerdan en la forma de conocimiento narrativo-episódico y semántico. Mientras que el conocimiento episódico se organiza más cerca de las experiencias y su contexto generativo en términos de situaciones y circunstancias concretas (en este caso, experiencias de problemas de convivencia y disciplina escolar), el conocimiento semántico, se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de ellas y se generalizan. Ello se ilustra en el siguiente esquema.

ESQUEMA 3: TRAYECTORIA DESDE UN CONOCIMIENTO EPISÓDICO A UNO QUE OTORGA SIGNIFICADO Y SENTIDO AL MISMO

CONOCIMIENTO EPISÓDICO	→	CONOCIMIENTO SEMÁNTICO
Unidad principal: Desarrollo de la situación en su contexto		Unidad central: Los conceptos abstraídos Su relación mutua

Se utiliza la competencia narrativa del entrevistado sin depender de encerronas ni forzar al entrevistado a finalizar la narración en contra de sus intenciones. Su elemento central lo constituye la invitación a presentar narraciones de situaciones como también presentar incentivos narrativos que permiten explorar opiniones, inferencias o creencias acerca del fenómeno narrado, y preguntas que piden al entrevistado sus definiciones subjetivas acerca del tema. Estos facilitan el acceso al aspecto semántico del conocimiento cotidiano pues apuntan a la expresión de aspectos emocionales y de criterio frente al mismo.

En este tipo de entrevistas a diferencia de la entrevista narrativa se estimulan varias narraciones delimitadas, atenuando eventuales problemas de los sujetos con la narración. Este procedimiento permite analizar las rutinas y

fenómenos cotidianos normales. Asociando narraciones y secuencias de pregunta-respuesta, este método realiza la triangulación de enfoques diferentes como base de la recogida de datos. Esta estructura es la empleada en el cuestionario que aborda cada profesor encuestado donde alterna relatos episódicos con preguntas en relación a los episodios en particular y al tema estudiado en general.

Los antecedentes teóricos de los estudios que utilizan la entrevista episódica están en la línea de la construcción social de la realidad durante la presentación de las experiencias. Los datos de las entrevistas episódicas deben analizarse con los métodos de la codificación temática y la teórica.

Se enfrenta al profesor a un cuestionario cuyo formato se asimila a una entrevista episódica que se desarrolla de la siguiente manera (cuestionario en anexo N°1).

- a. Se le pide al profesor realizar la narración de una experiencia directa o indirecta de un problema de convivencia en términos descriptivos.
- b. A continuación se incluyen preguntas o se incentiva a realizar precisiones acerca de temas tales como emociones implicadas, soluciones o estrategias desarrolladas frente al hecho y preguntas para recavar sus opiniones acerca de lo apropiado de la solución aplicada como asimismo desarrollar posibles reformulaciones de esta si el hecho se repitiera.
- c. En una segunda parte se plantea un problema de convivencia tipo y se les pide que relaten la forma en que lo enfrentarían y qué objetivos esperan alcanzar.
- d. Finalmente se les pregunta acerca de las demandas percibidas sobre ellos por el establecimiento cuando deben enfrentar un problema de convivencia del tipo presentado.

El cuestionario, que es bastante amplio y abierto en términos de los relatos solicitados, permite recoger las visiones, las perspectivas de los profesores junto con aspectos semánticos relevantes.

Narrar supone un proceso de construcción por parte del narrador, quién realiza una serie de operaciones de significado tales como construir una secuencia de hechos, puntuar el relato definiendo relaciones, responsabilidades, etc. o incluso aportar percepciones atribucionales y juicios acerca de los actores.

A partir de la narración de prácticas se puede lograr una aproximación a la forma en que transcurren prácticas escolares en el marco de problemas de convivencia entre los distintos actores. El tipo de prácticas empleadas da cuenta de una lógica compartida o sentido común construido históricamente que permite hacer familiar lo que a veces parece alterar lo esperado (Geertz, C, 1994).

4.3. Muestreo para aplicar una codificación temática:

Se realizará un tipo de muestreo en que los grupos que se estudian, se derivan de la pregunta de investigación y, así, se definen a priori (Glasser y Strauss, 1987, cit. en Flick, 2002). El problema de la investigación es la distribución social de las perspectivas acerca de algún fenómeno o proceso (en este caso, la convivencia y disciplina escolar). El supuesto subyacente es que en mundos sociales o grupos diferentes se pueden encontrar distintas visiones. Para evaluar este supuesto y para desarrollar una teoría de las maneras de ver y experimentar específicas de estos grupos, se han realizado adaptaciones desde el procedimiento de Strauss para aumentar la

comparabilidad del material empírico (Flick, 2002). Consiste en un muestreo intencionado, en términos de grupos cuyas perspectivas sobre la cuestión parecen ser más instructivas, en términos de su aporte al análisis y comprensión del fenómeno. Por tanto, se definen de antemano y no se derivan del estado de la interpretación como en el procedimiento de Strauss.

El muestreo teórico en este caso, se aplica en cada grupo para seleccionar los casos concretos que deben estudiarse. La recogida de datos se realiza igualmente, con un método que trata de garantizar la compatibilidad definiendo temas y al mismo tiempo manteniendo la apertura a las visiones relacionadas con ellos. En este caso el medio de recolección es un cuestionario que imita una entrevista episódica, en la que se definen dominios de asuntos acerca de las situaciones que deben relatarse (Ej.: atribución de responsabilidad, atribuciones causales, creencias asociadas, emociones, entre otros) que se asocian al problema de estudio (convivencia y disciplina escolar).

La pregunta principal es ¿a qué grupos o subgrupos nos dirigimos en la recogida de datos?, ¿con qué propósito teórico? Así los grupos se escogen por criterios teóricos, presumiendo un nivel de aporte para la construcción de la teoría, en este caso, la teoría subjetiva que mantienen los profesores acerca de qué supone, en qué consiste y cómo se aborda un problema de disciplina y convivencia en el ámbito escolar.

4.4. Fase Cuantitativa de los análisis de datos:

Dentro de los temas emergentes surgen las categorías que dan cuenta de distintos enfoques o aproximaciones surgidos en los temas. A partir de los datos de frecuencia en las respectivas categorías correspondientes a los

diversos temas levantados se realizan análisis cuantitativos para relevar dónde se encuentran diferencias sustantivas que marcan tendencias y diferencias mostrando tanto tendencias preeminentes en la forma como los profesores se aproximan a la construcción de los problemas de convivencia para comprenderlos como las diferencias y similitudes eventuales entre profesores de básica y media.

Finalmente a partir de los resultados obtenidos por los profesores en forma individual para los temas y sus categorías, indagar posibles patrones emergentes, describirlos y observar relaciones entre estos.

4.5. Descripción y fundamentación del instrumento:

El cuestionario consta de dos partes. Ambas se refieren a la forma como los profesores construyen y formulan problemas de convivencia. Desde esa construcción interviene y responde; por ello, esta construcción es altamente significativa en su tarea de educador.

En la parte I se le pide al profesor narrar un problema de convivencia en términos descriptivos y señalar los procedimientos realizados para hacerle frente. En la parte II se le solicita al profesor generar una estrategia de solución a un problema hipotético de convivencia.

Narrar supone un proceso de construcción por parte del narrador, quien realiza una serie de operaciones de significado, tales como construir una secuencia de hechos, puntuar el relato definiendo relaciones, responsabilidades, etc. y aportar percepciones atribucionales y juicios acerca de los actores.

A partir de la narración de prácticas se puede lograr una aproximación a la forma en que transcurren prácticas escolares en el marco de problemas de convivencia entre los distintos actores. El tipo de prácticas empleadas da cuenta de una lógica compartida o sentido común construido históricamente que permite hacer familiar lo que a veces parece alterar lo esperado (Geertz, 1994).

Realizar esta narración desde el profesor implica reconocer el nivel de centralidad y relevancia de su rol en la construcción de la convivencia escolar (García, 1987). Este es un poderoso agente en la determinación de los tipos de información que se van a procesar, mediante la reducción de la conducta natural de los alumnos, estableciendo patrones instruccionales, elaborando un sistema social y regulando el proceso instruccional.

La narración como construcción pone de manifiesto patrones narrativos subyacentes, que se aplican a la hora de construir el problema en cuestión (Mc Ewan, Hunter, 1997), que da cuenta del enfoque que el profesor emplea para definir el problema. La construcción en la práctica surge frente a zonas indeterminadas del quehacer profesional, que lleva al profesor a rehacer parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de *construcción de mundo* que subyace a toda su práctica (Schön, 1992).

El énfasis que se hace habitualmente en la resolución de problemas, desconsidera la reflexión sobre el *planteamiento de problemas*, el proceso en el cual definimos cuál es la decisión que hay que tomar, cuáles son las metas que hay que alcanzar, cuáles son los medios entre los cuales podemos elegir (Schön, 1998). Para transformar una *situación problemática* en un *problema*, el profesional tiene que realizar un trabajo: tiene que darle sentido a una situación que se le presenta como si no lo tuviera (Schön, 1998).

A partir de las categorías de análisis emergentes de las narraciones, se espera poder develar sus características constituidas por creencias,

supuestos, valoraciones, procesos atribucionales, etc., que crean las tramas narrativas dándoles significado. La definición del problema mantiene una relación de sentido con las soluciones planteadas e implementadas.

Se rompe el modelo de preguntar qué cree y a partir de ello predecir qué hará. Ello es inconsistente con el operar profesional que obedece a un *pensamiento en la acción* (Schön, 1998). Se realiza un análisis de los supuestos narrativos, los significados, las atribuciones, juicios e interpretaciones del propio hecho. También se realiza un análisis de los procedimientos seguidos para solucionar el problema, pero también del concepto subyacente a la solución implementada, la que puede tener un alcance inmediato como control de la situación o uno de cambio para prevenir la reaparición del problema.

Estas visiones, creencias y prácticas funcionan como un filtro que transforma la información entrante, de forma que, como señala Peters (García, 1987), cada profesor crea su propio currículo. Frente a esta aparente paradoja de intervenciones explícitas en prácticas tácitas, Ben-Peretz (García, 1987) propone que el conocimiento de las propias teorías implícitas (en las prácticas) puede capacitar a los profesores para que sean más reflexivos en sus prácticas profesionales.

Este instrumento está pensado como herramienta de cambio, pero también para realizar con él un meta-análisis (mediado por el cuestionario y sus categorías), por parte de los profesores, acerca de sus prácticas, abriéndose la posibilidad de cuestionarlas, creando así nuevas pertinencias semánticas que abren al cambio. Se podrían comparar las concepciones en operación y las propuestas de cambio o reforma. Se abre una nueva concepción del profesor como un investigador, que puede entrar y salir de sus propias rutinas para sopesar paradigmas en búsqueda de métodos más apropiados para enfrentar la complejidad del entorno en que se inserta y de la que los alumnos y profesores son portadores.

La propuesta considera la utilización de la narrativa como un instrumento diagnóstico pero también de intervención, que desarrolle esta nueva concepción del profesor como un investigador de su acción o, en palabras de Schön (1992), un profesional capaz de hacer una reflexión de su reflexión en la acción.

4.6. Descripción de la muestra y etapas de análisis a través de las etapas de la investigación:

La muestra inicial está compuesta por 46 profesores pertenecientes a básica y media (con dependencia municipal y particular-subvencionado) que participaron en un diplomado en convivencia escolar realizado por el proyecto Valores de la Universidad Católica. Se les aplicó al inicio y al final, para detectar la capacidad del instrumento para detectar cambios.

En la primera aplicación se analiza cada caso, buscando preservar las relaciones significativas en la manera en que la persona respectiva se ocupa del tema de estudio. De este análisis, se desarrolla un sistema de categorías para el caso individual. El análisis se orienta por el paradigma de codificación propuesto por Strauss que considera *condiciones* o antecedentes, *interacciones entre participantes*, *estrategias o tácticas seguidas* y *consecuencias*. Posteriormente se aplica una codificación abierta y una selectiva. Esta última busca fundamentalmente generar dominios temáticos y categorías para el caso individual. Después de los primeros análisis de caso, las categorías y dominios temáticos desarrollados a los casos individuales se comprueban de manera cruzada, de la que se deriva una

estructura temática que subyace al análisis de los casos ulteriores para aumentar su comparabilidad.

Así, en la presente investigación, a partir de estos primeros casos se desarrollan una serie de dominios y categorías tales como: estilo de relato realizado por el narrador, perspectivas o miradas incluidas (cuales, cómo), inclusión de emociones (se incorporan, se excluyen, las de quienes, cómo se jerarquizan) atribución de la responsabilidad (única, múltiple, compleja, directa, indirecta), asunción de control del hecho (quién o quienes, internos al hecho, externos, etc.), visión a posteriori acerca del hecho y su abordaje, y resolución (mantención, visión crítica o no, posibilidad de reformulación), conceptos acerca de qué es una solución en un problema de convivencia o disciplina (control puntual, abordaje múltiple o sistémico). Junto con ello se agregan dominios y aspectos emergentes del análisis de los relatos, no considerados inicialmente.

Este trabajo fue realizado por separado por parte de 3 personas (2 Psicólogas expertas y un antropólogo) y luego cruzando los análisis realizados sobre el material hasta concordar tanto respecto a las categorías generadas con los casos iniciales como los emergentes por el análisis de los restantes casos, hasta alcanzar un nivel de saturación con los relatos obtenidos de los profesores. Este trabajo inicial no diferenció entre pertenencia de los profesores a básica o media ya que el foco era la determinación de dominios y categorías.

En la segunda aplicación, al final del diplomado se recolecta la información de los 40 profesores que permanecen en el diplomado y las actividades de terreno contempladas a lo largo de 15 meses. En esta fase el objetivo es establecer la sensibilidad del instrumento para mostrar cambios y dar cuenta de los temas y categorías en que ha ocurrido, mostrando las tendencias del cambio seguidas. La segunda aplicación contribuye también a la depuración de dominios y categorías buscando una mayor parsimonia en estos.

La muestra final seleccionada, correspondiente a la tesis queda compuesta por 54 profesores de E. Básica y 38 profesores de E. Media. En esta investigación se persigue una mayor homogeneidad en términos de dependencia del establecimiento con el objeto de poder derivar algunas descripciones acerca de cómo ese grupo construye y consecuentemente aborda los problemas de convivencia. En consecuencia la dependencia del establecimiento en el que se desempeñan los profesores incluidos, es de tipo particular subvencionado. Se hace una segunda definición de este grupo, en pos de una mayor homogeneidad, cual es la de solo incluir colegios particulares subvencionados pertenecientes a instituciones sostenedoras y no a particulares.

4.7. Objetivos de la Investigación:

En relación a la construcción del problema relatado:

- Establecer la estructura narrativa (partes y secuencias), aplicada para construir narraciones. En este sentido interesa ver qué aspectos incluyen los profesores en sus relatos (causas, responsabilidad, consecuencias, emociones u otro).
- Establecer las categorías de análisis y el tipo de contenidos de estas dentro de la estructura narrativa empleada en la construcción de problemas de convivencia.
- Establecer la sensibilidad del instrumento para detectar cambios: en la forma cómo los profesores construyen la convivencia y sus problemas

tras una intervención a través de un diplomado basado en la aplicación de estrategias en los establecimientos donde trabajaban.

En relación a la interpretación del problema relatado:

- Construir relaciones de sentido a partir de las relaciones observadas entre los dominios y las categorías en que se expresan.
- Realizar una descripción de las teorías implícitas (en las prácticas) con que operan los profesores al enfrentar problemas de convivencia escolar, buscando los modelos narrativos en uso.

En relación al uso de enfoques en base a modelos narrativos emergentes:

- Establecer frecuencias en la aplicación: de los diversos modelos narrativos por parte del grupo analizado.
- Realizar descripciones y explorar elementos diferenciadores: en el uso de modelos entre de profesores de enseñanza básica y enseñanza media.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

5.1. Descripción de la estructura narrativa, categorías de análisis y tipo de contenidos emergentes de las narraciones:

Dominios y categorías construidas a partir de las narraciones:

A continuación se describirán los dominios y categorías resultantes desarrolladas desde las narraciones las que son aplicadas posteriormente para analizar las características de las narraciones de problemas de convivencia por parte de los profesores y el abordaje de un problema de aula.

Las categorías se construyen en base al análisis triangulado entre tres investigadores (dos psicólogos y un antropólogo) de las narraciones de problemas de convivencia y las preguntas asociadas y el análisis del abordaje de un caso tipo narrado en el cuestionario. Estas categorías se establecieron en una primera aplicación con profesores realizada al inicio de un diplomado en convivencia realizado por VALORAS U.C. Se repitió la aplicación con posterioridad al término del diplomado. En esa aplicación se depuraron las categorías y se evaluó la sensibilidad del cuestionario para dar cuenta de cambios ocurridos en la construcción de problemas de convivencia. En la aplicación definitiva se realizó un ajuste, aunque menor en las categorías, sin cambiarlas sino que buscando mayor parsimonia y claridad.

PARTE 1.: Narración libre de una situación escolar percibida como una alteración de la convivencia cotidiana.

TEMA 1: Descripción del hecho: Las categorías dan cuenta de si se respeta la consigna de describir (posición neutral) o se incluyen atribuciones

de culpabilidad (donde se toma partido) Ej: caso “no traen materiales” relata el profesor(a)...“constantemente observo una desmotivación y falta de compromiso de los alumnos por sus estudios” (Prof E.M.)

TEMA 2: Tipo de hecho seleccionado: se distingue en las categorías si se logra distinguir un problema de convivencia habitual, de uno puntual inherente a la idiosincrasia particular de alguien o de un hecho extrasistema inusual. El problema que se consigna en este punto es que con cierta frecuencia se otorga la misma atención y jerarquía a lo anecdótico vs a las manifestaciones cotidianas de problemas. Puede ocurrir que el hecho narrado:

Refleja un problema propio de la convivencia: de la cotidianeidad. caso “no traen materiales” o “un alumno le pega a otro” o, se trata de un hecho llamativo pero anecdótico.puntual, no relacionado con la cotidaneidad : *“alumno fuera de clases cae accidentalmente desde el segundo piso”.*

TEMA 3: Explicación del profesor acerca del hecho: distingue si en la narración del hecho se aporta una mirada del hecho como caso-puntual no relacionado con otros factores, hechos o contextos que le den sentido o conecten el suceso en una visión que considere la complejidad y lo sistémico. Puede ocurrir que: el hecho o problema se muestra en la narración como un hecho puntual, particular o acotado, *“La falta de respeto de llegar tarde, saludar a todos interrumpiendo la clase”*; o bien, que se establezca una relación entre el hecho y un origen explicatorio simple (exógeno al establecimiento), *“Los apoderados descansan gran parte de la formación de hábitos y valores de sus hijos en los profesores”*, finalmente una mirada de mayor complejidad, donde se muestra que el hecho es más complejo y está inserto en una dinámica o un contexto que les da sentido y a

su vez se ramifican sus implicancias (dentro de la dinámica escolar u otra), *“como colegio estamos tan preocupados por el rendimiento que nuestros alumnos tratan de sacarse notas de cualquier manera”*

TEMA 4: Tipificación del problema: Se refiere directamente al tipo de causas atribuidas responsables para el hecho descrito. El caso puede ser explicado como uno: de tipo Caso-Actor, focalizado en la culpabilidad individual, que puede deberse a rasgos o disposiciones estables del sujeto, características individuales inherentes *“ese hecho muestra la intencionalidad de hacer daño al prójimo”* o bien, características del actor, generadas por contextos de interacción del sujeto que son vistas como influencias causales (familia, grupo de pares) donde el sujeto es objeto más bien pasivo de estas influencias *“La niña no cumple la normativa pues en su casa vive una situación irregular con la madre alcohólica”* o bien por problemas de socialización *“son alumnos grandes que no saben resolver sus problemas”*.

Tipificación de tipo complejo-sistémico donde el comportamiento si bien es emitido por un actor este es parte de una dinámica sistémica escolar o familiar donde tiene un significado. *“El niño se porta mal y su curso se ríe porque se relaja”*.

TEMA 5: Resolución del conflicto: apunta al tipo de abordaje incluyendo su enfoque global, y la administración de consecuencias sobre protagonistas, contextos, unido a la estrategia y forma de solución:

Respecto al Subtema 1 cual es el enfoque global de abordaje al problema aparecen varias aproximaciones: El profesor(a) decide e interviene centralmente sofocando las manifestaciones del problema: *“todos hablaban, eché fuera al más molesto”*, en otros casos, el profesor(a) decide e

interviene centralmente actuando sobre la dinámica más compleja: *“frente a burlas a un compañero organizar dinámicas para que los niños se pongan en el lugar del otro para tener empatía”*, el profesor(a) no actúa centralmente sino que incluye la voz de los alumnos para conocer las posiciones y razones, co-construir el problema y crear junto a estos formas de solución de este: *“analizar con el curso la situación y crear soluciones en conjunto (profesor-alumno)”*. Finalmente existen casos en que el profesor(a) no actúa evitando asumir el problema.

Respecto al Subtema 2 referido a consecuencias y/o sanciones el profesor puede que actúe sobre el o los protagonistas o bien sobre contextos de influencia con diversas modalidades. Se refiere al tipo de estrategia seguida para enfrentar el problema. Varía dependiendo del nivel de involucramiento y centralidad del profesor. Puede dirimir e imponer decisiones o su visión del problema o derivar o bien crear una instancia de participación con los involucrados. Así aparecen una serie de estrategias: puede establecer una imposición de castigo para los protagonistas (suspensiones, expulsiones del aula, anotación negativa en el libro de clases) *“Se suspendió al chico involucrado”*, *“ el caso quedó respaldado en el libro de clases”*, *“Eché para afuera al más molesto”*. puede emplear como consecuencias acciones reparatorias de la falta o bien consecuencias naturales: *“Es importante que los niños sepan que siempre habrá una oportunidad para reparar o mejorar”*.

La aplicación de acciones sobre apoderados varía respecto a su orientación siendo a veces más bien punitiva y en otras formativa o de orientación y apoyo: el profesor(a) cita al apoderado para tomar conocimiento de la situación y las sanciones *“Según los atrasos se cita al apoderado para que tome conocimiento y tomar medidas resolutorias frente al hecho”*, *“Alumno insolente cuando se le pidió su agenda, se citó al apoderado y se le pidió retirara al joven del establecimiento”*, o bien se cita para orientar o derivar (asistencial) *“Se*

conversó con el apoderado para solicitar su participación y buscar apoyo adicional”.

Cuando el profesor(a) aplica conversaciones con el o los actores, frente a la falta, se dan una variedad de procesos: conversar para hacer ver (solo la voz del profesor(a)) la falta al alumno o alumna *“se conversó con la alumna y le señaló lo inadecuado de su comportamiento”*, otros profesor(a) aplican el diálogo para clarificar posiciones y responsabilidades entre las partes *“conversar con ambos acerca de lo ocurrido, preguntàndoles para que puedan reflexionar y darse cuenta de la actitud y las consecuencias y luego realicen una promesa de enmienda”*.

Otro procedimiento punitivo es cuando los profesores(as) derivan a una autoridad: *“frente a agresión de un alumno a otro ambos alumnos fueron derivados a la dirección”*

Otra aproximación es cuando la consecuencia supone una intervención mixta-compleja en relación al protagonista: *“Citación al apoderado con el alumno para coordinar esfuerzos y planificar un seguimiento”*

TEMA 6: Evaluación de la solución aplicada, da cuenta de cuan críticos o propositivos son los profesores en términos de replantearse el problema y la solución empleada en el caso descrito para hacer propuestas que les parezcan mejores. Aparecen las siguientes posiciones: una posición de acuerdo razonable (*“fue la mejor solución porque...”*) *“Creo que fue la mejor porque el niño no volvió a manifestar el problema e incluso pidió disculpas a sus compañeros y a mi”*, una posición de acuerdo a-crítico donde no se concibe solución alternativa ni se fundamenta la aplicada: *“creo que lo que se hizo fue lo adecuado”*, una posición crítica (*“podría haber sido mejor”*) *“Mi*

opción es trabajar de una manera distinta sin el dominio y la calma de la situación”, otros mantienen una posición expectante (es una solución que está en desarrollo y no ha terminado), “Aún es muy pronto para evaluar los resultados” y otros son propositivos (se visualizan soluciones alternativas) “Sí, conversarlo entre apoderado y profesor y si no ir luego con la dirección”, “trabajo de equipo en que todos aporten lo suyo sin diferencias de rango, sin que nadie se sienta indispensable”.

TEMA 7: Emociones: Se pide explícitamente que describan las emociones involucradas en la situación a los propios del relator y de los participantes. Aparecen diversos enfoques en términos de los aspectos emocionales considerados centralmente. Aparecieron diversas aproximaciones en términos de la diversidad y tipo de perspectivas emocionales incluidas, puede darse un enfoque de auto-referencia con un relato focalizado en el impacto sobre él mismo (como víctima), respecto al no cumplimiento de deberes e inasistencias señala *“Desánimo porque siempre tienen explicación para todo pero no reconocen que hay poco interés por parte del alumno y apoderados”,* puede enumerar perspectivas emocionales múltiples pero sin relacionarlas *“El que lo empujó se veía muy molesto e irritado, el compañero lloroso por el empujón”* y, finalmente, una Referencia a la dinámica circular, compleja entre emociones de los involucrados *“Tristeza por sentirse objeto de burla, euforia de algunos por posibilidad de reírse, quizás fue relajo de la clase para otros”*

PARTE 2: Narración de la solución descrita para abordar un caso tipo referido a situaciones de discriminación entre pares en sala de clases.

TEMA 8: Definición de Metas y estrategias: En este punto se hace referencia al logro o no de una diferenciación entre metas a lograr en el caso de convivencia planteado y las técnicas o estrategias para alcanzarlas. Aparecen las siguientes aproximaciones: profesores(as) que definen metas y orientan estrategias: *“se debe lograr mayor integración para lo que se deben aplicar estrategias de trabajo grupal para conocerse entre si”*, otros que confunden o mezclan estrategias o técnicas con metas: *“que los alumnos se conozcan más, que compartan actividades extraescolares”*

TEMA 9: Tipo de formulación del Problema: En este punto se diferencia el tipo de formulación de problema que hace el profesor o bien se plantea cómo se obvia esta tarea, ya sea directamente o planteando en su lugar habilidades a lograr o técnicas a aplicar. Así lo que está en cuestión en este aspecto es si el profesor(a) percibe o no la necesidad de construir una comprensión del problema que medie las estrategias elegidas para enfrentarlo. Se apunta así a cómo el profesor se construye o no el problema para operar o intervenir o bien qué emplea en su lugar cuando no lo formula: Cuando busca una comprensión cabal del problema (como fundamento de la construcción de la solución) por parte del profesor: *“Conversé con otros para saber antecedentes acerca del curso para comprender qué pasa antes de enfrentarlo”*, Co-construye el problema con los involucrados y desde ahí se construyen metas y estrategias *“analizar con el curso la situación para luego generar un objetivo común de curso”*, otros no formulan el problema sino que realizan un listado de actitudes o comportamientos específicos (a eliminar o modificar) mediante alguna técnica: *“Hacer actividades extraescolares para*

mejorar la autoestima y la empatía”, una variación de esta es cuando los comportamientos y actitudes son genéricos e inespecíficos: “mejorar y practicar más las habilidades de las relaciones humanas”

TEMA 10: Estrategias para resolver el caso planteado: en este punto se observan los recursos de solución en términos, de enfoques o estrategias que aplican los profesores frente a un problema de convivencia de curso. Los profesores(as) emplean enfoques diversos, hay quienes se focalizan en la aplicación de medios o técnicas específicas: *“dinámicas de grupo para destacar lo positivo del otro”,* otros se focalizan en habilidades específicas: *“actividades en que compartieran para desarrollar tolerancia y atacando los prejuicios”* o *“mucha conversación en orientación creando conciencia de que nadie es perfecto”* otros , articulan una solución en base a una visión global del contexto *“Me parecería que sería bueno tener conversaciones respecto al problema, aclarar los objetivos propios y del establecimiento y cómo debieran ir de la mano”,* otros no especifican cómo lograr una solución.

Tema 11: Enfoque de abordaje del problema: da cuenta del grado de centralidad y poder que usa el profesor vs participación, inclusión y delegación con co-responsabilidad respecto a sus alumnos. Aparecen diversas aproximaciones: el profesor(a) decide e interviene centralmente sofocando *“definir la sanción que tendrían las personas que incurrieran en faltas a la convivencia”,* profesor(a) visualiza el problema y opera centralmente dando soluciones genéricas de modo no participativo. *“imponer reglas de buena convivencia y armonía en un contexto afectivo”,* el profesor(a) decide e interviene centralmente actuando sobre la dinámica más compleja *“Tratar que los alumnos se conozcan y compartan actividades diferentes en la sala de clases”,* el profesor(a) crea junto a los alumnos

formas de solución en el problema *“Conversar como curso y decidir cómo solucionar el problema”* el profesor(a) no actúa frente al problema.

TEMA 12: Análisis de la factibilidad de alcanzar una solución: este punto se dirige a indagar si se perciben factores asociados al problema que no son solucionables y qué aspectos, serían los percibidos como irremediables o sin solución. Se observan profesores(as) en una postura voluntarista e inespecífica(*“todo se puede solucionar”*), *“Todo se soluciona menos la muerte”*, otros profesores(as) con una postura determinista respecto a la falta de voluntad de la gente *“Me doy cuenta que a pesar de estar constantemente inculcando valores los alumnos siguen fallando como en el caso de la puntualidad”* *“cuando los alumnos involucrados no desean cambiar”*, otros perciben la adversidad del contexto como obstáculo *insalvable “una familia donde el hermano trafica y hay alcoholismo...no se puede esperar más”*, otros profesores(as) consideran las dificultades en una postura constructiva *“todo tiene solución, pero en algunos se debe hacer un trabajo más marcado”*

TEMA 13: Lo que se espera del profesor: Apunta a dar cuenta de la percepción de los profesores acerca de lo que la escuela en que participan espera de ellos en función de su rol. Aparecieron aspectos de distinto orden genéricos de actitud o enfoques generales y otros manifestaron demandas específicas en términos de efectividad de solución inmediata o de favorecer logros en procesos de desarrollo en los alumnos: algunos perciben que solo se espera que termine o controle la situación *“que aísle la situación”*, *“que domine la situación”*, otros creen que deben dar el ejemplo como persona: *“de una persona con buen juicio y criterio”*, Otros profesores(as) plantean en forma inespecífica en tono a actuar con compromiso frente a los problemas:

“mi colegio siempre espera mi compromiso para mejorar”, otros son más específicos y plantean que se espera que aplique el diálogo como técnica: *“la solución del problema en forma de relación personal profesor-alumno”*, otros profesores(as) señalan que se espera sean capaces de aprovechar el problema en forma positiva *“que dominara la situación y le diera un giro favorable”*, Otros señalan que se espera alcanzar logros en el desarrollo del curso como realidad grupal *“Que logre un curso cohesionado”*, otros se plantean como agentes que facilite el desarrollo de competencias en los alumnos *“que con técnicas levante la autoestima de los alumnos que se aislan”*, finalmente otros profesores(as) señalan que se espera sean promotores o mediadores de la participación de los alumnos *“Guíe y estimule participación de alumnos en la solución de sus problemas”*.

5.2. Sensibilidad del instrumento para dar cuenta de cambios en las estrategias de construcción de problemas de convivencia:

En el marco del proyecto Valoras se aplicó por primera vez el cuestionario de problemas de convivencia escolar al inicio del diplomado para luego repetirlo al final de su participación en el Diplomado.

El cuestionario fue aplicado a 46 profesores participantes en el Diplomado al inicio del proyecto y se repitió al final contando con 40 profesores para realizar la comparación pre y post diplomado Valoras de la EPUC. Los profesores pertenecían a 14 colegios los que correspondían a dos tipos de dependencia: municipalizados y particulares-subvencionados que se ofrecieron voluntariamente: 5 de la III Región, 5 de la IV Región y 4 de la Región Metropolitana.

A continuación se describirán las principales características registradas en las narraciones de los profesores tanto de problemas de convivencia como del tipo de abordaje realizado en un problema de aula propuesto y los cambios observados entre la primera y segunda aplicación del cuestionario (Para una descripción más completa de los resultados Ver Anexo N° 5).

PARTE 1: Relato del problema de convivencia

El análisis da cuenta de cambios que aparecen tras un año y fracción, una vez terminado el Diplomado ende convivencia Escolar. Solo se incluyó a quienes habían participado en la evaluación Pre-diplomado.

TEMA 1: Descripción del hecho

Aun cuando la consigna era describir un problema de convivencia, la mitad de los docentes, tanto de educación básica como de educación media, toma partido o posición en su relato. Ello representa, no obstante, un progreso respecto a la evaluación inicial, en la que la gran mayoría hacía un relato en que abiertamente asumía partido, definiendo culpables.

TEMA 3: Explicación del profesor acerca del hecho

Los profesores de enseñanza media tienden a tener una visión más focalizada y aislada de los problemas de convivencia, sin articularlos ni darles sentido en función del contexto o la dinámica situacional en que se insertan. En cambio, los de enseñanza básica buscan un origen explicativo para dar sentido y alcanzar una visión comprensiva, desde la cual

comprender y eventualmente intervenir. La tendencia en los profesores de enseñanza media se mantiene, después de haber participado en el Diplomado y, por ello, resulta probable que esté dando cuenta de un patrón epistemológico propio de la socialización de los profesores de enseñanza media.

TEMA 4. Tipificación del problema

Al tipificar el problema, se mantiene el predominio inicial del análisis actor-culpable, por características del sujeto en cuestión, tanto en enseñanza básica como media. Aumenta, respecto de la evaluación inicial, la visión de contexto en la definición del problema en cuestión. Sin embargo, se mantiene la “asepsia” frente al contexto escolar, sin visualizar dentro de su quehacer dinámicas relacionales o prácticas que posibilitan los problemas de convivencia. En los relatos se mantiene, al igual que al inicio, una personalización de la responsabilidad, aunque han aumentado levemente las visiones con más perspectivas de análisis y alguna visión sistémica. Aumenta la tendencia a referir el problema a algún origen. En los relatos se atisban vínculos posibles pero no llegan a explicitarlos o incluirlos claramente en la construcción del problema.

TEMA 5. Resolución del conflicto

Subtema 1: Enfoque de abordaje del problema

El enfoque predominante es uno en que el profesor asume el conflicto en un rol central. Se mantiene, por tanto, la centralidad en el manejo del aula por parte del profesor con intervenciones y decisiones no participativas ni razonadas con los estudiantes. Sin embargo, a diferencia de la evaluación

inicial, las intervenciones son más complejas pues se aplican estrategias que apuntan a otros aspectos; sin embargo, no queda claro si existe una conexión entre las estrategias de abordaje y un mejor análisis de factores y dinámicas del problema. Puede decirse, sin embargo, que el profesor aparece en una posición en la que dispone de más herramientas técnicas para operar frente a problemas de convivencia.

En este abordaje raramente se incluye una reflexión conjunta con el curso o los involucrados sobre las acciones y decisiones frente al problema. Se pierde así un espacio formativo y se arriesga una falta de sentido y compromiso de los alumnos con intervenciones decididas por el profesor, que no les resulten comprensibles.

Subtema 2: Consecuencias y/o sanciones

Al igual que en la evaluación inicial, las acciones que predominan como consecuencia de la conducta de los protagonistas en la educación media son el castigo, la amonestación o discurso desde el adulto al estudiante, hasta las expulsiones. A diferencia de la etapa previa al Diplomado, en que la trasgresión era seguida de una consecuencia punitiva sin mediar diálogos ni entendimiento previo de la situación, el uso del diálogo ha aumentado pero no se emplea para co-construir consecuencias reparatorias. Asimismo, no se involucra a todas las partes, especialmente al grupo curso. Así, los problemas siguen siendo considerados como si se tratara de algo circunscrito a los actores, o algo generado por influencias externas al actor en su entorno extra escolar. Se mantiene la invisibilidad del sistema escolar como contexto ecológico relevante.

En la enseñanza básica las culpas no se depositan predominantemente en el niño y, al igual que en la situación inicial, hay muchos más diálogos para

entender lo que sucede, pero tampoco surgen soluciones formativas co-construidas.

En el proceso de toma de decisión se observa una clara distinción entre educación media y básica. En media el profesor, ya esté directa o indirectamente implicado en el problema, aparece tomando distancia por medio de la no toma de decisiones o de derivar a un externo. En este ciclo solo un grupo menor se involucra e incluye a los implicados.

En la enseñanza básica, la mayoría involucra a los implicados, a diferencia de lo que sucedía en la situación inicial. Los restantes imponen una solución razonada por ellos, sin ocuparse de construir una relación de sentido con la falta en los amonestados o bien derivan a un externo la decisión. Se diferencian del grupo de enseñanza media por el mayor involucramiento en términos del compromiso en la toma de decisiones y asunción del problema.

TEMA 6: Evaluación de la solución aplicada

En este aspecto se marca una importante evolución respecto de la etapa previa al Diplomado, tanto en enseñanza media como en enseñanza básica. Es así como pocas personas son acríicas con las acciones realizadas para el abordaje del problema de convivencia. Son capaces de evaluarlas en forma fundamentada y sobre todo criticarlas y proponer alternativas, lo que supone haberse apropiado de nuevas herramientas estratégicas y de análisis. Las alternativas propuestas se caracterizan por enfoques de prevención, que rompen la sensación de inevitabilidad de los problemas, y por la inclusión de aspectos más amplios que dan cuenta de una visión más compleja e integradora.

TEMA 7: Emociones

En la situación inicial, una cantidad apreciable de profesores de educación media y sólo algunos de educación básica se focalizaba en la descripción de su propia respuesta emocional. Posteriormente, tanto en enseñanza media como enseñanza básica disminuyó notoriamente la auto referencia emocional, siendo capaces de reconocer y explicitar las emociones presentes en los distintos actores. El grupo de enseñanza media aparece algo más descentrado de sus emociones que el del básica; sin embargo, como contrapartida se involucra menos en lo decisional.

PARTE 2: Análisis del problema de convivencia hipotético**TEMA 8: Definición de metas y estrategias**

Tanto en los profesores de enseñanza básica como de media se observa un abordaje basado en la aplicación de estrategias prácticas, antes que definir objetivos o una narrativa comprensiva acerca del problema, situación similar a la observada antes de la implantación del Diplomado. La solución planteada por la gran mayoría tiene una estructura que podría describirse como “Se aplica esto para mejorar esto” pero ello es riesgoso pues, sin una comprensión cabal del problema si la estrategia falla se podría producir una frustración, parálisis o impotencia antes que una reformulación de la estrategia. Como decía una profesora, “a este niño se le ha dicho esto.....muchas veces y se ha hecho esto..... pero sigue igual”, dando lugar a una culpabilización del alumno planteando que existe una falta de compromiso con el cambio y no se realiza un enjuiciamiento respecto a un eventual abordaje inadecuado del problema .

Por otra parte, un grupo no menor de la enseñanza media sigue, al igual que en la situación inicial, operando en base a objetivos que son genéricos o cliché y que no facilitan el desarrollo de estrategias formativas.

En la enseñanza media se deposita la confianza en la aplicación de técnicas específicas como solución, sin relacionarlas con el desarrollo de habilidades específicas en los alumnos, como lo hacen en mayor medida en la enseñanza básica. En este sentido, los profesores de enseñanza básica muestran un mejoramiento al respecto.

TEMAS 9, 10 y 11: Tipo de formulación del problema, estrategias y abordaje

En un aspecto se observa un cambio notable, respecto de la situación previa al Diplomado: las acciones aplicadas dan cuenta de una mirada más amplia sobre el fenómeno abordado, considerando elementos que son parte del contexto o dinámica del fenómeno abordado, aun cuando todavía se hace implícitamente (sin formularlo). En la enseñanza básica existe un abordaje más globalizador y contextualizado que en la enseñanza media.

En otro de los aspectos no se observan cambios: se mantiene la centralidad protagónica del profesor, sin incorporar mayormente en lo decisional y en la aplicación a los implicados en la intervención. Lo que resulta claro es que no se considera que la reflexión con el grupo curso o con los implicados sea un elemento formativo disponible.

TEMA 12: Análisis de la factibilidad de alcanzar una solución

En términos de la credibilidad en la solución, en la enseñanza básica se aprecia un avance respecto de la situación inicial, pues existe una mirada

más esperanzada, confiándose en poder descubrir o crear la solución a implementar. En cambio, en la enseñanza media, al igual que en la etapa inicial, a menudo se considera que no se cuenta con la voluntad de la gente para el cambio, ya se trate del protagonista o los adultos del contexto familiar, y existe baja credibilidad en poder variar esas voluntades debido a la edad, asociada a la rigidez y no cambio. Con respecto a los ámbitos percibidos sin solución este es un fenómeno que se observa en educación media pues en básica es bastante infrecuente. Las amenazas a las posibilidades de solución que mencionan fundamentalmente los profesores de media provienen del entorno extraescolar en el que está inserto el alumno. Se trataría, primariamente, de problemas valóricos y de apoyo de la familia y, en forma secundaria, el obstáculo vendría de influencias de los medios de comunicación y de un concepto indeterminado como es “el medio”.

TEMA 13: Lo que se espera del profesor

Al igual que en el momento previo al Diplomado, tanto en educación básica como en media el profesor siente que la escuela espera que él sea competente y comprometido para solucionar el problema. No hay expectativas que la solución incluya desarrollar determinados aspectos en los alumnos o cambiar prácticas o dinámicas escolares, como sería generar participación de los estudiantes en las soluciones a los problemas de convivencia, sino que la finalización del problema en cuestión. Esta expectativa sobre el profesor como ejecutor de soluciones podría estar actuando como elemento mantenedor de la centralidad del profesor en el abordaje de los problemas.

5.3. Resultados de la muestra de profesores pertenecientes a establecimientos particulares-subvencionados: descripción de resultados y comparación entre E. Básica y E. Media

PARTE 1.-: Narración libre de una situación escolar percibida como una alteración de la convivencia cotidiana.

TEMA 1: Descripción del hecho: Se respeta la consigna de describir (posición neutral) o se incluyen atribuciones de culpabilidad (toma partido), tanto los profesores de básica como los de media tienden en su mayoría a realizar atribuciones causales, juicios o valoraciones en sus narraciones del problema.

TEMA 2: Tipo de hecho seleccionado: Se reconoce distinguir un problema de convivencia de uno puntual inherente a la idiosincrasia particular de alguien o de un hecho extrasistema. El problema a consignar en este punto es que con cierta frecuencia se otorga la misma atención y jerarquía a lo anecdótico vs a las manifestaciones cotidianas de problemas.

Se observa que los profesores de básica tienden a consignar sin diferencia hechos excepcionales con otros cotidianos como problemas de convivencia. Los de media en cambio se apegan mayoritariamente a la consigna de dar cuenta de problemas que forman parte de los problemas cotidianos de la convivencia escolar. Es posible considerar entre quienes no hacen la distinción que lo cotidiano habitual se hace parte de la convivencia, a la cual se adapta y lo cotidiano trivial queda invisibilizado y deja de tener la categoría de obstáculo o problema. Ello hace posible que una serie de temas

habituales de menor tenor dramático se mantengan pese al costo para el logro de objetivos educacionales y no se aborden (tales como, no hacer tareas, no permitir por desorden el inicio de una clase, mal trato entre pares, falta de motivación visibilizado como resistencia a trabajar en clase., u otros).

TEMA 3: Explicación del profesor acerca del hecho: distingue si en la narración del hecho se aporta una mirada del hecho como caso-puntual acotado, no contextualizado ni relacionado con otros factores, hechos o circunstancias que le den sentido. Podrían incluirse categorías o factores intraescuela o extraescuela que pueden incidir o estar relacionados con el hecho descrito o que conecten el suceso en una visión que considere la complejidad y lo sistémico como marco que posibilita o da sentido a su ocurrencia (Ej. relaciones de aula muy competitivas se relacionan con la exclusión de alumnos con menor rendimiento de grupos de trabajo o sociales).

La tendencia mayoritaria en ambos ciclos es narrar el problema como si se tratara de un hecho puntual, que surge, no vinculado con nada previo ni relacionado con otros factores (E. Básica 51% y E. Media 55%) explicativos. La formulación del problema queda así reducida a la descripción de un hecho. El segundo estilo de formulación consiste en narrar el hecho y relacionarlo con uno o dos antecedentes causales simples sin describir el hecho y los factores en términos de su relación dinámica. Se enuncian pero no se explica cómo es que están incidiendo en la ocurrencia del hecho, dando lugar a una mirada más bien estática. La totalidad de estos factores asociados pertenecen a contextos extraescolares, exógenos a la escuela sobre los que la escuela no tiene mayor control.

Solo aparecen excepcionalmente profesores que aportan visiones dinámicas y complejas de los problemas (E. Básica 4% y E. Media 3%) De estos solo la

mitad (2% y 1% respectivamente) incluye atribuciones o asociaciones entre problemas de convivencia o de disciplina y aspectos del sistema intraescuela en relación a los problemas.

Es así como pueden relevarse tres aspectos, por una parte la falta de complejidad en el modelo narrativo o la plantilla con la que se construye el problema y por otro la aparente “asepsia” del sistema escolar en la generación de problemas de convivencia. En definitiva la forma como transcurre la convivencia no es considerado como factor gravitante en las resultantes disciplinarias lo que contribuye a que no sea considerado un instrumento mediador o constitutivo de logros escolares y que por tanto no se intencione su construcción en pos de objetivos quedando la convivencia como un currículo implícito. Finalmente atribuir a factores fuera del control profesional de los profesores y profesoras problemas escolares que obstaculizan el logro de los objetivos que se les demanda socialmente cumplir permite inferir un grado de frustración desesperanza en los profesores y un bajo sentido de autoeficacia que atenta contra la perseverancia y sistematicidad requerida para el abordaje y la solución de los problemas de convivencia.

TEMA 4: Tipificación del problema: Se refiere directamente al tipo de causas atribuidas como responsables por el hecho descrito. Aparecen dos grandes enfoques los que definen un problema tipo caso-Actor: focalizado en la culpabilidad individual o bien los que definen un problema de dinámicas situacionales focalizado en circunstancias escolares o de otro ámbito que explican el problema. La mayoría de los profesores de básica y media privilegian una definición bajo el modelo culpabilidad individual (48% y 58% respectivamente) aunque es más acentuado en E.M.. Consecuentemente aunque el enfoque basado en dinámicas es muy restringido en básica y media (19% y 14% respectivamente) es algo mayor en básica. Sin embargo

mayoritariamente se centran en dinámicas extraescuela. La consideración de dinámicas intraescuela es insignificante en básica (6 %) e inexistente en Media. En básica una porción significativa no tipifica el problema para tener una comprensión de él (26%vs 18% en E.M.).

TEMA 5: Resolución del conflicto:

Subtema 1: Enfoque Global de Abordaje: Da cuenta de la concepción de solución que se posee pudiendo mirar la solución como cese del problema actual o pensar que existen factores relacionados que es preciso considerar, lo que puede ocurrir desde el profesor sin participación o con el profesor como mediador de la participación de sus alumnos en colaboración. Con respecto al enfoque global de abordaje al problema los resultados acusan una marcada centralidad del profesor interviene en forma acotada sofocando la manifestación actual como concepción de solución (E. Básica 32,4 y E. Media 24%) o bien de manera más amplia dando cuenta por el tipo de acción seguida que considera factores relacionados aunque generalmente sin explicitar una formulación del problema en si (E. Básica 54 y E. Media 41%), desde su perspectiva ya no incluye a los alumnos directa o indirectamente involucrados ni sus opiniones o posibles aportes para la solución. Solo en básica un porcentaje muy menor incluye a los alumnos en el abordaje del problema (5,4%) En adición a esto cabe señalar que en E.M. una porción apreciable no interviene de forma alguna dejando pasar el hecho (34 vs 14% en básica).

Subtema 2: Intervenciones, consecuencias y sanciones:

En ambos ciclos se aprecian similares tendencias respecto a hablar con los alumnos realizando un discurso acerca de la falta y en ocasiones de las

consecuencias, buscando la persuasión y cambio del alumno a través de tal acción. No se investigan las visiones y narraciones del alumno acerca del hecho. En cambio respecto a las acciones punitivas, aparecen diferencias marcadas, ya que se observa una porción significativa en básica (23%) y en media esta representa la tendencia más fuerte (48%, mayoría relativa respecto al anterior estilo). En cambio, con respecto al enfrentamiento de problemas de convivencia con un estilo participativo e incluyente entre los profesores y profesoras de básica se observa un uso no menor (29%), muy superior a los profesores de Enseñanza Media (10%).

TABLA N°1
ESTILO DE INTERVENCIÓN

TIPO DE INTERVENCIÓN	E Básica	E. Media
De control, punitiva (castigo, autoridad, apoderado o combinaciones)	23%	48%
Vertical, discursiva-persuasiva	49%	42%
Participativa e incluyente de los actores y sus voces	29%	10%

En general, el tipo de acciones corresponde a un muy limitado y convencional repertorio de estrategias para desarrollar intervenciones y consecuencias frente a alteraciones de la convivencia. Así el rol del profesor es de tipo instructor o administrador de consecuencias, sin aprender de los discursos y visiones de los alumnos, que permanecen ajenos a la solución de problemas de convivencia de los que son co-partícipes.

Tipo de acción del profesor frente al problema: Se refiere al tipo de estrategia seguida para enfrentar el problema, Varía dependiendo del nivel de involucramiento y centralidad del profesor. Puede dirimir e imponer decisiones o su visión del problema, o derivar o bien crear una instancia de participación con los involucrados, o simplemente no hacer nada. Así, aparecen una serie de estrategias:

TABLA N° 2
FORMA ESPECÍFICA DE ACCIÓN DEL PROFESOR FRENTE AL PROBLEMA

Forma específica de acción	E. Básica	E media
Establece una imposición	20,6%	27,6%
Delega a un externo la decisión	11,8%	6,8%
Total disciplina como imposición y sanción	32,4%	34,4 %
Profesor instruye al alumno verbalmente acerca de lo que se hizo mal o a lo que se debió hacer	32,4%	31,0%
Total disciplina persuasiva vertical no participativa	32,4%	31,0%
Total disciplina no democrática	64,8%	65,4%
Realiza una negociación entre las partes	14,7%	3,4%
Diálogos para entender qué pasó desde cada perspectiva	5,9%	10%
Construye compromisos con el alumno		6,8%
Total disciplina democrática	20,6%	20,2%
No hay toma de decisión	11,8%	10,0%

La estrategia empleada con mayor preeminencia en ambos ciclos es la de hablar con el alumno, se le explica lo que hizo mal o se le reprende por sus acciones o actitudes. Es el discurso del adulto que le dice al otro cómo deben hacerse las cosas, con lo que se asume que no se hizo porque no se sabía o se le notifican las posibles consecuencias. La voz del alumno o alumna está ausente en la gran mayoría de las intervenciones (E. Básica 64,8, E Media 65,4%). El profesor no opera como mediador de procesos de desarrollo y reformulación de formas de relación o acciones realizadas. Opera más bien como administrador e instructor. Solo una minoría opera como mentor o

mediador a través de negociaciones, diálogos y construcción de acuerdos (E. Básica 20,6% y E Media 20,2%).

En general, se advierte una reducida variedad de aproximaciones para los más variados problemas de convivencia, tanto en las consecuencias específicas como en estilo empleado.

TEMA 6: Evaluación de la solución aplicada. Da cuenta de cuan críticos o propositivos son los profesores y si pueden replantearse el problema para hacer propuestas que les parecen mejores.

Entre quienes responden, se observa que aproximadamente la mitad de los profesores de básica y media respaldan la solución realizada u omiten evaluarla, por lo que no la critican ni proponen alternativas a esta. La minoría lo hace acriticamente tanto en básica como en media (4% y 18% respectivamente); otro grupo menor de básica y media omite evaluar (9% y 3% respectivamente); la mayor parte de quienes apoyan la solución aplicada, lo hacen fundamentando las razones por las que esta les parece acertada (30% de E. básica y 21% de E. media). Las argumentaciones, se basan en gran medida en los resultados de corto o mediano plazo obtenidos. Un tercio plantea sus críticas (37% de E. básica y 34% de E. media), y buena parte de este grupo agrega sus proposiciones dando cuenta de una capacidad de replantearse supuestos, criterios, estrategias (24% de E. básica y 29% de E. media).

TEMA 7: Emociones. Se pide explícitamente que describan las emociones involucradas en la situación, las del propio relator y de los participantes. Aparecen diversos enfoques, en términos de los aspectos emocionales considerados centralmente. Aparecen diversas aproximaciones, en términos

de la diversidad y tipo de perspectivas emocionales incluidas. Una porción no menor de profesores de Media, pero en mayor medida de Básica tienden a situarse como las víctimas emocionales de la situación: se repliegan en el relato de sus emociones negativas frente al hecho (decepción, impotencia, sentirme agredido/a, entre otros; 43% de E. básica y 34% de E. media). Estos resultados son relevantes, pues los sentimientos negativos potencian conductas de autodefensa, provoca la focalización en las propias necesidades, y restringen la percepción global de la situación. Otra porción significativa es capaz de mirar aunque sin relacionar dinámicamente varias perspectivas, y las relata enumerándolas sin conectarlas entre si (33% de E. básica y 47 % de E. media). Solo un grupo muy restringido de básica logra realizar descripciones dinámicas de perspectivas emocionales múltiples en interacción (7% de E. básica).

PARTE 2: Narración de la solución descrita para abordar un caso tipo referido a situaciones de discriminación entre pares en sala de clases.

TEMA 8: Definición de Metas y estrategias. En este punto se hace referencia al logro o no de una diferenciación entre metas a lograr en el caso de convivencia planteado, y las técnicas o estrategias para alcanzarlas. Se observa una clara tendencia a no diferenciar metas pertinentes a alcanzar y las estrategias para lograrlo. Predominan las respuestas donde solo se enumeran estrategias, o se mezclan sin distinguir las (76% de E. básica y 79 % de E. media).

TEMA 9: Tipo de formulación del Problema. En este punto se identifica el tipo de formulación de problema que hace el profesor, o bien se plantea

cómo se obvia esta tarea, ya sea directamente o planteando habilidades a lograr. Se apunta así a cómo el profesor construye o no el problema, para operar o intervenir, o bien qué emplea en su lugar cuando no lo formula.

En este punto se observa en los profesores de ambos ciclos pero muy especialmente de media (46% E. básica y 58 % E. media) la tendencia a emplear como formulación la enumeración de conductas o temas genéricos a desarrollar⁷. Si a ello se agrega el grupo que reemplaza la formulación por la enumeración de técnicas a aplicar frente al caso planteado, descontextualizados de objetivos o formulaciones, ello aumenta ostensiblemente (17% de E. básica y 21 % de E. media). Se observa que la gran mayoría no formula comprensivamente el problema asumiendo la suficiencia de enumerar cambios a lograr o técnicas a aplicar (63% de E. básica y 79 % de E. media). Aun cuando es un caso que se focaliza en la forma de interacción particular de un curso, resulta aún más notable el hecho de que solo un grupo menor, de excepción, aborda el problema incluyendo al curso para el análisis y solución (7% de E. básica y 8 % de E. media); generando una estrategia de formulación participativa en un tema que les concierne en tanto grupo. Llama la atención que, aún en este caso, los profesores y profesoras tienden a focalizarse en el caso de los alumnos excluidos y sus eventuales problemas, y a no percibir problemas en las reglas y dinámicas del curso que dan lugar a la ocurrencia de hechos de exclusión.

TEMA 10: Estrategias para resolver el caso planteado:

En este punto se observan los recursos de solución en términos de enfoques o estrategias a que “echan mano” los profesores frente a un problema de convivencia de curso. Existen dos aproximaciones diferentes que alcanzan

⁷ Ej.: “mejorar y practicar más las habilidades de las relaciones humanas”..

proporciones significativas. Por una parte, un tercio aproximadamente del grupo de profesores enuncia técnicas bastante genéricas e inespecíficas⁸ (31% de E. básica y 37 % de E. media) Otro grupo similar se focaliza en técnicas específicas sin asociarlo a metas ni a definiciones de problemas⁹ (30% de E. básica y 32 % de E. media).

TEMA 11: Enfoque de abordaje del problema:

Da cuenta del grado de centralidad y poder que usa el profesor, o la participación, inclusión y delegación con co-responsabilidad con sus alumnos. Existe un claro predominio de estrategias no participativas (66% de E. básica y 76 % de E. media), donde el profesor opera centralizando el poder por la definición, la decisión y la acción. Dentro de este grupo, se diferencian entre quienes hacen planteamiento con un alto grado de generalidad que no dan cuenta de una comprensión fina del problema¹⁰ (44% de E. básica y 58 % de E. media) y aquellos que si tienen esa comprensión y se aproximan de manera más precisa al aplicar estrategias¹¹ (22% de E. básica y 18 % de E. media). El grupo que co-construye la solución con participación de los alumnos es pequeño, especialmente en E. Media (11% de E. básica y 3% de E. media).

⁸ Ej.: "orientar a los alumnos para una buena convivencia".

⁹ Ej.: "usar estrategias de aprendizaje cooperativos".

¹⁰ "imponer reglas de buena convivencia y armonía en un contexto afectivo"

¹¹ "Tratar que los alumnos se conozcan y compartan actividades diferentes en la sala de clases"

TEMA 12: Análisis de la factibilidad de solución:

Este punto se dirige a indagar si se perciben factores asociados al problema que no son solucionables y qué aspectos, serían los percibidos como irremediables o sin solución. Este ítem fue omitido por una apreciable porción de profesores, no es posible saber si porqué consideran que para ellos no hay problemas insalvables, o por no comprometerse o bien, por deseabilidad social (46% E. básica y el 45% En E. Media). A partir del análisis de las respuestas emitidas dan cuenta de una visión más optimista en profesores de E. básica. Una apreciable porción de profesores de básica consideran que *“todo se puede solucionar”* a diferencia de los de E. Media (41,4 % E. Básica vs 23,8% En E. Media.). En relación a considerar la falta de voluntad de la gente como elemento insalvable esto tiene mayor importancia para los profesores de E. Media (24,4 % E. básica vs 33,3% En E. Media.). Esto se repite con respecto a contextos adversos (10,3 % E. básica vs 23,8% En E. Media.). Finalmente están quienes perciben dificultades pero las encarar en forma constructiva¹² donde se mantienen las diferencias entre básica y media (24,1 % E. básica y 14,1% En E. Media.).

Al solicitar especificar aspectos relacionados al problema sin solución, aproximadamente un tercio de los profesores de E. básica y E. Media, que responden, perciben que existen temas o factores sin solución en el problema. De estos la familia es en forma clara el factor más señalado por el grupo (47% E. básica y el 50% En E. Media.). Se asumen problemas de falta de valores, malas costumbres, mala voluntad hacia el colegio, abandono de los alumnos, entre otros. El otro conglomerado se refiere a aspectos de personalidad o actitudes en los alumnos o los padres tales como la mala voluntad, falta de interés, agresividad, entre otros (17% E. básica y el 26% E. Media.).

¹² “todo tiene solución, pero en algunos se debe hacer un trabajo más marcado”.

TEMA 13: Lo que se espera del profesor

Apunta a dar cuenta de la percepción de los profesores acerca de lo que la escuela en que participan espera de ellos, en función de su rol. Aparecieron aspectos de distinto orden, genéricos, de actitud o enfoques generales y otros que manifestaron demandas específicas en términos de efectividad de solución inmediata o de favorecer logros en procesos de desarrollo de los alumnos.

Este aspecto fue respondido por un grupo algo mayor en básica en comparación al grupo de media (20% omisión en básica y 29% en E. M.); lo que puede dar cuenta de cierta incerteza respecto a lo que se espera de su rol en problemas de convivencia de aula como el presentado en el caso. Del grupo que responde se observa cómo, una porción apreciable de profesores de E. M., siente la exigencia de ser eficiente en la solución con una visión inmediatista de control o cese del problema en relación al grupo de básica (29% E. Básica y 11% E. Media). Sin embargo, si se considera la tendencia general, se observa que alrededor de un tercio de los profesores percibe su rol asociado a problemas de convivencia, como el de propiciar el desarrollo de los alumnos con ocasión del problema en cuestión. Por su parte, en básica, una mayoría responde en forma indeterminada dando cuenta de una percepción poco nítida en relación a las demandas acerca del rol, remitiéndose a aspectos inespecíficos y de amplia aplicabilidad, como dar testimonio o actuar con compromiso, los que no son prescriptivos ni orientadores para priorizar acciones.

TABLA N° 3
LO QUE SE ESPERA DEL PROFESOR: PRINCIPALES CATEGORÍAS

Lo que se espera del profesor	E. Básica	E Media	TOTAL
a) Solución puntual e inmediata	11%	29%	18%
b) Lograr el Dilo de alumnos , del grupo-curso	33%	29%	31%
c) Genéricos: Actitud personal: Actuar con compromiso	36%	13%	28%
No responden	20%	29%	23%
TOTAL	100%	100%	100%

Si se asume que tanto una respuesta genérica como una omisión da cuenta de falta de claridad respecto al rol esperado, se observa una porción apreciable en esa situación tanto en básica como en media.. Si a estos se agrega el grupo que tiene una perspectiva disciplinaria de control inmediato resulta claro que solo un grupo minoritario (31%) aborda las alteraciones a la convivencia como oportunidades formativas. En adición o esto, la gran mayoría de las respuestas son formuladas situando al profesor en un rol de ejecutor central de acciones cómo si solo dependiera de su accionar y no de facilitar la colaboración de los implicados. Esta expectativa es consistente con el predominio del rol centralizado del profesor y la escasa participación y asunción de responsabilidad por parte de los alumnos frente a la convivencia y sus alteraciones.

5.4. Interpretación de la construcción de problemas de convivencia:

Para comprender estos patrones es preciso incorporar una doble mirada, por una parte la descriptiva donde surgen una serie de aspectos y fases en la construcción de un problema y una comprensiva que da cuenta de cómo a partir del análisis y de la búsqueda de relaciones de las dimensiones y categorías descriptoras (de la construcción del problema) surgen algunos enfoques distintivos que han sido rotulados como:

Modelo de no involucramiento (A), no responsabilización y pasividad frente al problema.

Modelo de perspectiva única para el análisis y baja complejidad (C), que supone la culpabilización de actores manifiestos y un enfoque focalizado en una solución puntual e inmediata.

Modelo de perspectiva única de análisis y mediana complejidad (B-), de culpabilización atenuada por factores que se relacionan en forma simple o directa al culpable y un enfoque que intenta desde una intervención centralizada por el profesor abordar el problema más allá de lo inmediato.

Modelo de perspectivas múltiples y alta complejidad para la comprensión (B), busca conocer, comprender y relacionar las perspectivas involucradas y una estrategia con participación de los actores pertinentes al problema. La solución es colaborativa y consistente con la comprensión del problema.

Estos modelos se pueden analizar desde 3 grandes ejes:

1.- Los supuestos, concepciones y atribuciones, implícitos o explícitos, que constituyen los fundamentos del estilo de construcción:

- **Conciencia de Perspectivas empleadas en la construcción del problema:**

Enfoque de perspectiva única que opera desde la verdad o de la objetividad del narrador que no requiere por tanto inclusión de otras perspectivas pues asume la existencia de una sola perspectiva como la única posible y desde ella juzga la adecuación de los participantes del suceso narrado.

El modelo C opera como observador omnisciente desde donde define unilateralmente el deber ser de la situación como si fuera lo correcto. Por ello, no incluye otras perspectivas porque opera desde la única perspectiva verdadera posible algo como “así son las cosas”. Desde esa posición resulta lo natural la culpabilización de quienes no respetan esa consigna (aún cuando es obvio que así debe ser”).

En el modelo B- que mantiene este enfoque, la culpabilización se atenúa porque se distribuye más allá de los protagonistas. Se describen otras miradas pero desde una que es la correcta y que las enjuicia.

Enfoque perspectivista o de perspectivas múltiples: que asume la propia como una perspectiva y requiere comprender e incluir las perspectivas de otros participantes.

El modelo B es esencialmente perspectivista. Asume la imposibilidad de comprender ni solucionar cabalmente un problema que incluye a diversos

actores si no se incluyen las perspectivas diversas que son a menudo las que dan cuenta del conflicto. Al eliminarse la culpabilización y el enjuiciamiento de intenciones se hace posible la colaboración frente al problema. Se plantea la negociación de significados para aunar objetivos y crear una solución permanente. Esto porque la reformulación que supone la creación de nuevos significados termina el problema cuyo origen son los marcos diferentes.. En este enfoque surge la posibilidad de aprovechar los problemas de convivencia como un espacio formativo. Cada persona debe reflexionar y tomar conciencia de sus perspectivas, y, en esa medida, responsabilizarse por las decisiones, acciones y consecuencias para si y los otros. La participación, donde se demanda reflexión, análisis de medios a fines, negociación y construcción de consensos, sería la herramienta formadora para que los alumnos se incorporen en forma colaborativa co-responsabilizándose por la vida escolar.

- **Atribuciones acerca de los alumnos:**

Visión culpabilizadora del alumno inadecuado (“producto” terminado), El alumno es depositario de las culpas porque su forma de ser o sus actitudes desinteresadas o refractarias al cambio son los detonantes del problema. El problema se personaliza (con nombre y apellidos) y ello facilita la administración de consecuencias punitivas que son vistas como potencialmente disuasivas o bien como consecuencia merecida por no estar dispuesto a comportarse bien. El modelo C opera mayoritariamente siguiendo este supuesto (Ej *“el alumno es deshonesto y merece castigo”*).

Visión de alumno como receptor de influencias (víctima), En esta mirada propio del modelo B-, aparece una mirada donde el alumno es receptor pasivo e impotente y donde el profesor hace lo que se puede con esos factores. De alguna manera se bajan las expectativas de lo que se puede lograr cambiar o mejorar pero se atenúa la culpabilización.

Visión basada en necesidades de desarrollo del alumno (“producto” en proceso), el problema es visto como manifestación de las necesidades de desarrollo del alumno. El problema daría cuenta de necesidades formativas del alumno que pueden potenciarse enfrentando el problema en forma de promover una reflexión desde la asunción de responsabilidad y de la mediación para promover una nueva mirada o replanteamiento.

- **Complejidad de la construcción:**

Problema como hecho aislado que se explica desde lo manifiesto (protagonistas directos). El problema se explica desde las manifestaciones más obvias. (*“El alumno le pegó a otro porque tiene actitudes agresivas”, “no trabaja porque no tiene interés”*). El modelo C se basa en este enfoque y por ello su abordaje es acotado, puntual y de corto plazo.

Problema como efecto de algún factor externo a la escuela. La familia es el tema más recurrente como factor extraescolar. Es visto como antagonista de la escuela, ya sea por no aportar influencias para que los alumnos se comporten adecuadamente o como factores que afectan a los alumnos por problemas intrafamiliares (violencia, alcoholismo, abandono). El modelo B- se basa en este enfoque y por ello a menudo incluye otros elementos mediatos en la solución construida.

Problema como parte de un patrón dinámico o sistémico que conecta y aporta sentido a los hechos. En este el problema está integrado en algún patrón sistémico o dinámico que da lugar a una mirada más compleja. El modelo B se basa en este enfoque, por eso el abordaje es más complejo y más inclusivo demandando la participación de los distintos actores pertinentes.

2.- La descripción de sus características de construcción: Características de cada modelo en las fases contenidas en la construcción de un problema de convivencia expresado en el uso de categorías diversas:

Modelo A: Describe el hecho en forma general o genérica en forma neutral o enjuiciadora. Enuncia el hecho de forma muy general “alumno le pega a otro para quitarle el lápiz”. No intenta darse explicaciones ni busca causas acerca del hecho, manteniéndose a niveles meramente descriptivos o muy genéricos. Frente al problema no interviene y lo deja pasar o lo deriva sin involucrarse ni interesarse en el resultado final, no evalúa. A menudo omite la descripción de perspectivas emocionales. Frente al conflicto hipotético, no formula, parafrasea el problema o plantea alguna generalidad, a menudo no se pronuncia acerca de la factibilidad de solución o bien plantea que todo se soluciona sin especificar nada. A menudo omite dar cuenta de las expectativas de la institución acerca de su rol. El cuadro completo da cuenta de alguien que no toma el tema convivencia y sus problemas como su tema relegándose pasivamente al tema instruccional (solo en E. Media parece con cierta frecuencia).

Modelo C (baja complejidad) de culpabilización de actores manifiestos y mirada focalizada, situada e inmediateista:

Narración de los hechos donde se incluyen juicios y valoraciones a priori (violando la consigna). No diferencia entre un hecho que representa un problema llamativo o grave de uno que forma parte de las dificultades de convivencia habituales y como tal, es representativo de alteraciones de esta.

El problema es mirado como algo puntual, emergente cuyas causas no se indagan más allá de los actores del mismo. Se buscan culpables en los

participantes con sus acciones observables, en lo obvio focalizándose en características de los participantes que percibe y define el narrador tales como rasgos personales, actitudes, formas de ser.

Asociado a la culpabilización de actores surge como estrategia de enfrentamiento el control o sofocamiento. La concepción de solución se basa en la remoción de la situación disruptiva cuando esta ocurre. El control se realiza en forma punitiva: el o los protagonistas reciben consecuencias indeseables habitualmente prescritas por reglamento: retos, amonestaciones, citación al apoderado para notificar la falta, derivación a una autoridad.

El profesor opera como agente de control. La disciplina se expresa como imposición siendo definida, dirimida y operada unilateralmente por el narrador.

Frente a la solución narrada mantiene una posición acrítica, no se replantea como si no hubiera posibilidad de otra perspectiva.

En términos de las perspectivas emocionales se emplea la del propio profesor (narrador) que aparece como víctima central focalizándose en sus sentimientos negativos causados fundamentalmente por los autores o protagonistas del hecho.

Frente a la solución de un problema de convivencia hipotético, de un grupo-curso, este grupo no hace una distinción entre metas a lograr y estrategias a seguir. La formulación cuando ocurre es genérica o cliché. Las formulaciones se caracterizan por un grado de generalidad tal que no resultan orientadoras para intervenir en forma específica. Luego, al definir estrategias de solución, enuncia técnicas genéricas e inespecíficas (Ej Relaciones humanas).

En términos de su rol, el profesor opera como agente de control, define qué se va a hacer sin incluir las voces de los participantes y lo hace con una

mirada inmediateista para terminar con el problema (Ej sancionar las conductas de burla o imponer reglas para la buena convivencia).

Frente a la viabilidad de dar solución efectivamente o si perciben la existencia de aspectos insalvables en el problema, el tipo de aspectos insalvables señalados están asociados a las características de las personas y expresan duda o incredulidad acerca de su efectiva voluntad de cambio. Frente a lo que se espera de él desde la institución escolar, tiende a percibir que se espera que sea capaz de generar una solución puntual e inmediata.

Modelo B- (mediana complejidad) de culpabilización atenuada por factores que se relacionan en forma simple o directa al culpable

La narración varía entre la neutralidad o la culpabilización aunque atenuada por factores intervinientes o desplazada hacia estos y no a los actores directos. No se diferencian en términos del tipo de problema (cotidiano o no) narrado. Relaciona causalmente el hecho en forma lineal o directa con uno o más factores relacionados (fundamentalmente contextos extraescolares, con énfasis en la familia y sus falencias formativas o como modelo). Es así como las variables no son vistas en una relación dinámica o interactiva. Se incluyen así relaciones directas entre los comportamientos o actitudes problemáticas de los alumnos con factores no obvios o presentes en la situación, dando lugar a una mirada más compleja. Si bien también pueden asignar relevancia a la forma de ser del actor, esta es vista como causada por influencias externas al actor (Ej. mala socialización). Diseña una intervención donde considera tácitamente la relación entre el actor y factores percibidos como relacionados. Lo hace operando centralmente, sin incluir voces de sus protagonistas o alumnos indirectamente implicados. La estrategia disciplinaria se apoya centralmente en un enfoque vertical, discursivo y persuasivo. El profesor asume un rol de instructor o promotor, siguiendo un

estilo de reconvención y recomendación acerca de la falta y sus consecuencias. En ocasiones cita al apoderado para aconsejarlo acerca de la conducción del alumno o pedirle su intervención formativa hacia la falta. Solo incluye implicados directos y no al grupo curso o a participantes periféricos. En síntesis da lugar a un tipo de disciplina donde el profesor interviene centralmente pero en forma persuasiva o bien aplicando estrategias en que no incluye la participación de otros actores que son receptores de sus recomendaciones o instrucciones.

Al realizar una mirada crítica de la solución empleada tiende a formular una posición de acuerdo razonable argumentando porqué fue la adecuada o bien realiza una crítica a lo hecho sin formular una proposición. Este grupo es capaz de percibir varias perspectivas emocionales que aparecen en el problema, incluyendo la propia, las enuncia o enumera sin interrelacionarlas dinámicamente.

Frente al conflicto hipotético del grupo-curso no se formula el problema comprensivamente sino que se enumeran habilidades a desarrollar o técnicas a aplicar sin vincularlas a metas o a una comprensión del problema. El profesor opera como instructor, define estrategias a aplicar que dan cuenta de un objetivo mediato (Ej. Tratar que los alumnos participen en otras actividades para conocerse)

El grupo tiende a percibir de difícil solución problemas asociados a contextos de influencia (especialmente lo familiar).

Con respecto a la percepción acerca del rol esperado por la institución estas percepciones son básicamente genéricas, de compromiso y ejemplo.

Modelo B (de alta complejidad) la comprensión y búsqueda de patrones para comprender cabalmente el problema domina este enfoque.

Realiza una narración descriptiva de los hechos donde no se incluyen juicios ni valoraciones a priori (respetando la consigna). Se relatan hechos que son emblemáticos o recurrentes y forman parte de los temas de convivencia característicos que afectan la vida escolar en su cotidianeidad.

El hecho se articula en una dinámica de la que forma parte, no es visto en forma aislada sino que guarda sentido con sistemas (incluyendo al escolar) donde tiene sentido. Así, las características o circunstancias del sujeto son vistas en interacción dinámica con factores contextuales que favorecen o hacen funcional su expresión.

Al construir la solución concibe la necesidad de incluir a los implicados directos con sus voces y en ocasiones a los indirectos, para construir el problema, incluyendo sus perspectivas y lograr la co-responsabilización y el cambio a futuro. La disciplina es de tipo participativa, incluyente de los actores y sus voces.

Se incluye activamente al o los alumnos pidiendo opiniones, juicios acerca de los fundamentos de su accionar y el análisis de las consecuencias de este. Puede incluirse la participación del curso si es parte del contexto donde ocurre el problema. Se construye el problema, se construye la solución por replanteamiento co-construido diseñando consecuencias con relación de sentido al problema.

El rol de profesor es el de mediador y coordinador. Se practica una disciplina democrática que incluye voces de sus integrantes, negocia significados, promueve acuerdos y reformulaciones, unido a reparaciones y futuros compromisos.

Frente a la evaluación de la solución aparece una posición capaz de realizar un replanteamiento y nuevas propuestas.

En términos de las perspectivas desarrolla una visión de perspectivas emocionales múltiples en interrelación dinámica (articulación que crea un patrón de sentido).

Frente al conflicto hipotético diferencia metas a lograr de estrategias a seguir. Se formula el problema en forma comprensiva desde donde se orienta y articula (con una relación de sentido) la intervención empleando estrategias que se articulan en pos del cambio para solucionar el problema en el tiempo.

El Profesor asume el rol de mentor, mediador para construir la comprensión del problema y las estrategias de solución. Así, incluye las voces de los alumnos para construir el problema y la solución, favoreciendo la responsabilización y la reflexión para una comprensión y reformulación de la situación en los participantes. Considera las dificultades de la situación en forma constructiva y positiva, y lo basa en el uso de recursos de la vida escolar o del propio trabajo profesional para resolverlo. En términos de las expectativas percibe que se espera que sea capaz de emplear el problema como instancia formativa y de desarrollo de los alumnos implicados y participantes.

3.- Las consecuencias derivadas para los participantes: consecuencias inmediatas tales como castigos y reparaciones entre otras y mediatas tales como el futuro del problema, y las posibilidades formativas para los alumnos y el desarrollo de la propia convivencia social.

Modelo C: Los culpables son sancionados como consecuencia de que se lo merecen por vulnerar la autoridad del profesor o bien porque es la consecuencia “natural” en el marco de lo estipulado en el reglamento de disciplina. En estos casos es frecuente que el problema se mantenga, porque no existe impacto formativo ya que “la solución” no tocó los elementos facilitadores del problema, no toca el mapa de significados de los protagonistas, su mirada acerca de ellos mismos, ni su análisis de la situación. El acento acá radica en significar la solución como el cese del problema. En consecuencia la convivencia social no se desarrolla; pudiendo involucionar, si se victimiza a los alumnos y se produce como consecuencia una desvinculación con la escuela y los profesores o bien una escalada agresiva.

Modelo B-: Se administran menos sanciones directas, pudiendo terminar desresponsabilizado y excusado del problema al o los alumnos implicados. Dado que se trata con aspectos que trascienden las posibilidades de acción del profesor, puede darse lugar a una especie de impotencia o resignación que deteriora la autoestima y autoeficacia del profesor. Se tiende a ver al alumno como detenido en sus procesos de desarrollo y aprendizaje por sus problemas, generalmente familiares. Como consecuencia no se ve afectada la convivencia social, ni el futuro del problema; el cual más bien tiende a hacerse crónico de no mediar cambios en el contexto extraescolar.

Modelo B: Se incluyen las voces de los implicados directos, quienes deben fundamentar sus acciones, el profesor media para que estos asuman las consecuencias derivadas de estas. Se incluye en el análisis, si es pertinente, al grupo curso o a participantes periféricos. El objetivo es poder mirar críticamente y promover reformulaciones acordes con el logro de una

convivencia buena para todos. El cambio se deriva de acuerdos y compromisos a seguir. La convivencia se afecta incorporándose nuevas “jurisprudencias” para los casos.

5.5. Clasificación de los profesores según estilos de construcción y solución de problemas de convivencia en base a los modelos C, B- y B del instrumento

- Se observa que cerca de un tercio de los profesores encuestados pueden clasificarse en el modelo CB- (32,6%) y casi la mitad en cualquiera de los modelos C o B- (45,6%).
- Al ordenar por ciclo, la proporción de docentes de educación Media clasificables en los modelos CB- (42,1%) o B-C (15,8%) es superior al 55% de los profesores.
- Se aprecia una mayor dispersión de los modelos en que los profesores pueden ser clasificados entre aquellos del ciclo Básica. Es así como el modelo con mayor proporción es también el CB- (con un 25,9%, 17,2 puntos porcentuales menos que en el ciclo Media).
- Es importante la diferencia de profesores clasificables en el modelo B, que en Básica significa el 16,7% mientras que en media el 5,3% de los profesores encuestados; y la diferencia de profesores clasificables en el modelo C., que en educación media son el 10,5%, mientras que en educación Básica solo el 1,9%.

TABLA N° 4
ANÁLISIS DE SECUENCIALIDAD Y PROGRESIÓN DE MODELOS
POR COMPLEJIDAD
(DE MENOR A MAYOR)

MODELO	Básica	Media	Total
C	1,9	10,5	5,4
CA	1,9	2,6	2,2
AC	0	7,9	3,3
CB-	25,9	42,1	32,6
CB	11,1	0	6,5
AB	1,9	0	1,1
B-C	11,1	15,8	13,0
B-	16,7	5,3	12,0
B-B	14,8	10,5	13,0
BC	5,6	0	3,3
BB-	1,9	2,6	2,2
NC *	7,4	2,6	5,4
Total	100,0	100,0	100,0

* Cinco casos no fueron clasificados (NC) por no poder clasificarse debido a que tenían igual puntuación en dos modelos.

nota*1 No hay casos en: A, B, AB-, BA y B-

GRÁFICO N° 1
DISTRIBUCIÓN MODELOS EN PROFESORES DE ENSEÑANZA BÁSICA

Modelos Profesores Básica

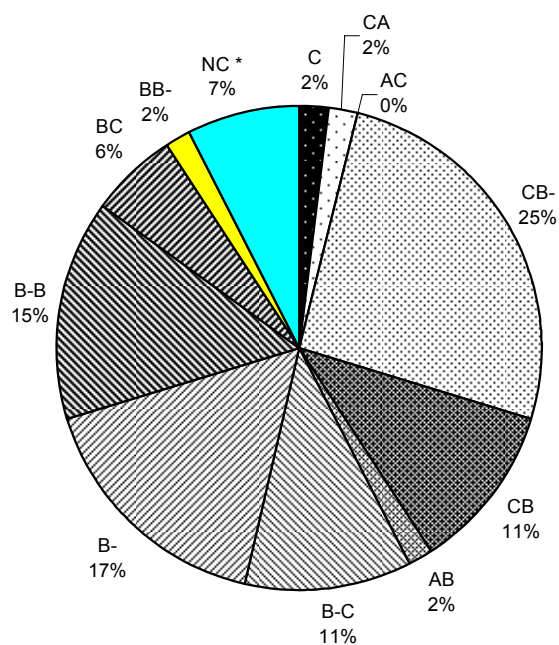


GRÁFICO N° 2
DISTRIBUCIÓN MODELOS EN PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

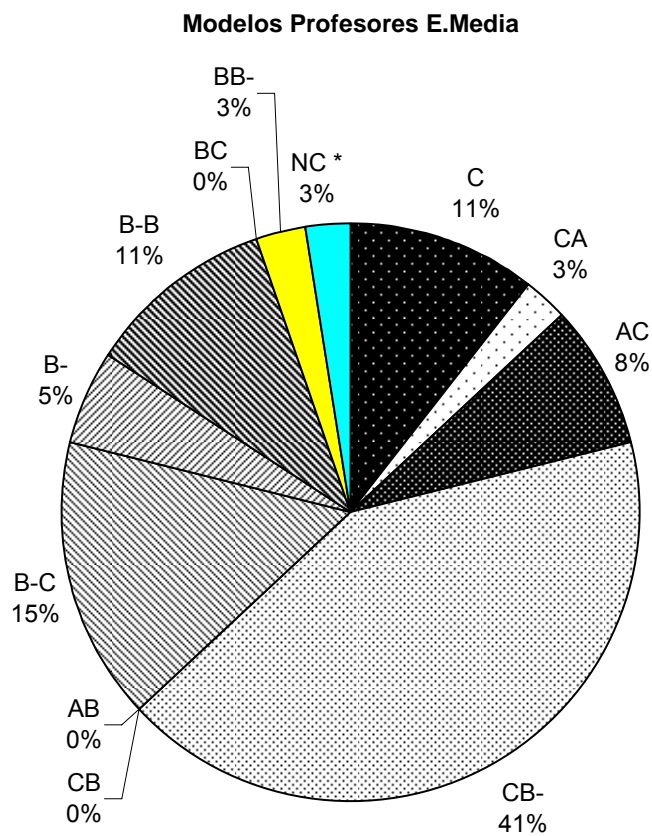
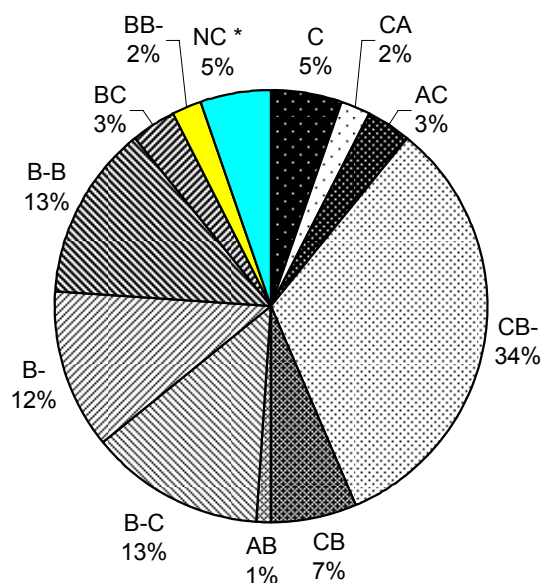


GRÁFICO N° 3
DISTRIBUCIÓN MODELOS EN GRUPO TOTAL DE PROFESORES

Modelos grupo profesores total



Al ordenar la secuencia de modelos puros y combinados se observan semejanzas y diferencias entre profesores de E. Básica y E. Media. En ambos predomina una visión “cortoplacista” o “inmediatista”, culpabilizador del alumno basado en una perspectiva única, de tipo punitivo, donde el profesor actúa como agente de control y aborda el hecho como algo aislado, secundada por una que incluye atenuantes a la culpabilización desde contextos extraescolares. Sin embargo en Media se observa un predominio sustantivamente mayor de esta combinación. Los profesores de media aparecen con enfoques menos complejos y más “cortoplacistas” o inmediatistas que los de básica (Gráfico N°1 y N°2). Esto podría describirse en términos de que los profesores de básica operan con un enfoque más formativo con mayor conciencia de sujetos en desarrollo o mayor conciencia de otras influencias, en cambio en Media el acento está puesto en el rápido

cese del problema y en la culpabilización del protagonista que es visto como si operara con independencia del contexto en que está inserto.

Perfiles de modelos predominantes por ciclos:

Según se observa en la Tabla N°1 existen similitudes pero también importantes y sustantivas diferencias en términos de los estilos por Ciclo de Enseñanza. Es así como en ambos predomina un grupo que emplea un estilo disciplinario centralizado en el profesor, culpabilizador del o los alumno(s) y sin la participación de este (estos) en la construcción del problema del que son partícipes, ni de su solución. Este estilo es matizado por el uso secundario de un estilo en que si bien el profesor sigue interviniendo exclusivamente desde su perspectiva, se incluyen factores “atenuantes”, aunque generalmente del contexto extraescuela, para la comprensión del hecho; observándose así el hecho como relacionado a otras variables que trascienden o afectan la voluntad del o los sujetos involucrados (E.B = CB-, 25,9%; E.M.= CB-, 42,1%). Sin embargo, este predominio es significativamente mayor en EM (CB = 42,1%), dado que en básica alcanza solo un predominio relativo en relación a los otros estilos (Ver Tabla N°2.-).

TABLA N° 5
ENFOQUES PREDOMINANTES SEGÚN CICLO

MODELOS		EDUCACIÓN BÁSICA		EDUCACIÓN MEDIA
MÁS FRECUENTE	CB	25,9%	CB	42,1%
SEGUNDO	B	16,7%	B-C	15,8%
TERCERO	B-B	14,8%	C/B-B	10,5% y 10,5%
CUARTO	B-C/B-C	11,1% y 11,1%	AC	7,9%

Clasificación por Modelo Dominante:

Para simplificar y a la vez amplificar las tendencias de estilos dominantes por ciclo se reclasificó a los profesores según ciclo por estilo dominante. En este análisis (Tabla N°3) Al agruparlos en base a este criterio, se observa que la mayoría del grupo de E.M. (55,2%). evidencia como estilo dominante aquel centralizado en la perspectiva y la decisión del profesor, culpabilizador del o los alumno(s) y sin la voz ni la participación de este (estos) en la construcción ni solución del problema. Menos de un tercio de este grupo (31,7%) emplea en forma predominante el estilo de complejidad intermedia (estilo en que se incluyen factores “atenuantes” para la comprensión), viendo así el problema en su relación con otras variables que trascienden o afectan la voluntad del o los sujetos involucrados. Este estilo mantiene el control y la toma de decisión en el profesor.

TABLA N° 6
CLASIFICACIÓN POR CICLO SEGÚN ESTILO DOMINANTE EN PROFESORES

Estilo con predominio absoluto o relativo	EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA
PREDOMINIO A	1,9%	7,9%
PREDOMINIO C	40,7%	55,2%
PREDOMINIO DE B-	42,5%	31,7%
PREDOMINIO DE B	7,5%	2,6%
No Clasificable	7,4%	2,6%
TOTAL EXPLICADO	100%	100%

Existe por último, una porción menor tiende siempre que puede a no involucrarse de manera alguna en la intervención o asunción del problema y cuando lo hace emplea un estilo lineal, culpabilizador del o los actores, sin mirar la dinámica del problema administrando sanciones directas o derivando (7,9%) a inspectores, autoridades o instancias de disciplina.

Finalmente cabe señalar que el estilo disciplinario más complejo e inductivo es casi inexistente en como estilo dominante en E.M. Este estilo supone la

mediación del profesor para la participación de los alumnos en las soluciones demandando por consiguiente la responsabilización y promoción del desarrollo de habilidades de convivencia. Solo un grupo menor donde predomina el estilo de complejidad media emplea secundariamente el estilo más complejo recién descrito (10,5%).

En síntesis, en general los estilos de enfrentamiento de problemas de convivencia dan cuenta de una clara centralidad y directividad del rol del profesor, en desmedro de estrategias participativas de los alumnos, que en definitiva a menudo protagonizan esos problemas. Los estilos, con sus estrategias, dan cuenta de un repertorio limitado, donde el alumno y su voz tienen escasa cabida. A menudo la solución es de tipo inmediata, para terminar y reprimir el problema que interrumpe el flujo de la vida escolar, sin ocuparse de las dinámicas que facilitan y dan sentido a su ocurrencia. También se observa una dificultad para construir comprensivamente un problema de convivencia en su inherente complejidad, definiéndolos en categorías de baja especificidad, y aplicando estrategias y técnicas sin objetivos ni sentidos claros.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PROYECCIONES

6.1. Introducción

Los resultados de esta tesis deben sopesarse en términos de su utilidad para comprender, describir y evaluar en qué medida la convivencia escolar actual responde a las demandas formativas que pesan sobre la escuela como institución. Si la escuela es una institución intencionada para adiestrar a los jóvenes para llegar a ser miembros adultos, capaces de participar constructivamente en la sociedad democrática, para aportar al desarrollo de esta, empoderados con todas las habilidades, actitudes y saberes requeridos para ello (Dewey, J., 1917; Delors, J., 1996; Alvariño y Cols, 1999; Mineduc, 1996) existe evidencia de que ello no está ocurriendo (Edwards, V, 1995; Halcartegaray, M. A., 2001; Cornejo, R. y Redondo, J., 2000, MINEDUC, 2005)¹³. Dewey plantea la dificultad de la pérdida de sentido y de vitalidad cuando tal adiestramiento deja de ocurrir en un marco natural directo para realizarse a través de la educación sistemática. Por ello cabría preguntarse qué mecanismos, qué prácticas están a la base de la desvitalización de la función formadora y probablemente también instructora de nuestra educación.

Esta tesis se basa en el supuesto de que la convivencia escolar se constituye como una pequeña sociedad donde sus miembros deben lograr un nivel de adaptación en ella para mantenerse viables. Para lograr la adecuación y ajuste de sus participantes la institución, formal e informalmente, enmarca y regula los comportamientos de sus participantes. Los participantes mantienen transacciones de distinto tipo en la institución. Dentro de estas son especialmente relevantes aquellas transacciones del alumno con la institución.

¹³ Cabe mencionar que el movimiento estudiantil que ha irrumpido en el escenario nacional da cuenta de la insatisfacción de los estudiantes con el rol asignado pero también constituye una prueba que las atribuciones de desmotivación y pasividad como característica del alumnado no es tal cuando estos persiguen objetivos que tienen un claro sentido y relevancia para ellos.

Sin embargo estas, están mediadas a través de sus agentes formales centrales, los profesores (García, M., 1987). El tipo de transacción o relación profesor-alumno redundará en la percepción del alumno acerca de cómo es visto y valorado por el establecimiento. Se asume por tanto que resulta central develar la forma cómo el profesor concibe o cómo construye su comprensión de la convivencia escolar. Cuáles son las lógicas explicativas que estos aplican para hacer inteligibles los hechos que allí ocurren y, poder operar en ella para cumplir el rol que percibe se espera de él (o ella) en tanto profesionales de la educación. Las prácticas de los profesores son producto de estas construcciones y operan con un pensamiento en la acción (Schön, D., 1992, 1998); el tipo de comprensión subyacente a dichas prácticas que no operan en una lógica propia de la de racionalidad técnica. Por ello, elegir como medio de acceso a este fenómeno la narración de prácticas ocurridas y realizadas por profesores en ejercicio, permite el poder acceder a los marcos comprensivos subyacentes con los que operan los docentes, como asimismo a la vinculación de los diversos estilos comprensivos y explicativos con prácticas de enfrentamiento de problemas de convivencia particulares.

6.2. Narrativa como medio de acceso a la construcción de la convivencia y sus problemas por parte de los profesores

Esta aproximación constituye un aporte central, pues a lo largo de la revisión bibliográfica y del estado del arte del tema, ninguna de las investigaciones reunía todas las condiciones de la presente indagación. En investigaciones en que profesores revisaban bitácoras de prácticas y experiencias reales, lo hacían en marcos de formación de profesores nuevos o de programas de capacitación (Babad, E. y Taylor, P. 1992; Bickmore, K., 1998; Francis, D., 1995; Gonzalez, Luz, E.; Carter, C., 1996; Gotzens, C., 2003; Harrington, E., 1996; Riggs, E.; Serafin, A. G., 1998; Shohan, E., 2003; Thomas, D., 1991; Mc Vee, M., 2004). Estas investigaciones apuntan a dar cuenta de las

matrices o modelos sobre los que los profesores construyen sus prácticas y las relacionan con estilos de abordaje de los problemas. Si bien ello es similar a lo realizado en esta tesis, las limitaciones se refieren a que las muestras no eran generalmente de profesores en ejercicio, o bien que se realizaban sobre casos hipotéticos, o con entrevistas con preguntas inductoras que no permiten ver la forma más natural de operar de los profesores. Otro enfoque es el empleado cuando se analizan las estrategias disciplinarias donde se aproximaban con un esquema de indagación en que recogían reportes de las percepciones de alumnos y profesores con respecto a las prácticas disciplinarias empleadas en determinados problemas de convivencia escolar o frente a tipos de comportamientos inadecuados. (Behre, William, J., 2001; Emmer, E.T., 1990; Hertel, R, E, 1997; Infantino, J., 2005; Lewis, R., 2001; Pšunder, M., 2005). En estas investigaciones se alcanzan buenas descripciones de tipos de estrategias y su frecuencia de uso; pero al momento de explicar tales evidencias se hipotetizaban creencias y atribuciones que las fundamentarían, pero que en dicha investigación no han sido indagadas.

La presente investigación ofrece un modelo que se ha demostrado efectivo para develar ciertos patrones o modelos que dan cuenta de diversas formas empleadas por profesores al construir los problemas de convivencia. Estos aportan los marcos, supuestos, creencias y atribuciones que emergen a partir de las narraciones libres de hechos disciplinarios o de convivencia acaecidos efectivamente. Para ello, se basan en las características y recurrencias narrativas emergentes que permiten dar cuenta de tales contenidos y estructuras comprensivas y explicativas.

6.3. Modelos emergentes para la construcción de problemas de convivencia

A partir del análisis, aparecen tres modelos centrales que varían en función de cuatro grandes ejes: perspectivas aplicadas (perspectivismo y diversidad o, omnisciencia y homogeneidad); visión del alumno (como producto terminado, víctima de influencias o, sujeto en desarrollo); complejidad de la construcción (modelo de mirada puntual inmediatista, modelo de factores de influencia directos, y modelo complejo con visión sistémica de patrones que conectan los hechos descritos u ocurridos); Consecuencias formativas y de aporte al desarrollo de la convivencia social escolar (modelo punitivo de sofocamiento sin impacto en la convivencia social, modelo de manejo de influencias y limitación de posibilidades; Modelo de desarrollo del alumno por medio del uso formativo de la convivencia social).

Estos ejes dan cuenta de supuestos, creencias y atribuciones subyacentes, desarrollo de habilidades cognoscitivas para comprender y explicar hechos, estrategias y prácticas derivadas y resultantes para el desarrollo de los alumnos y de la convivencia social escolar. Los modelos muestran una significativa consistencia respecto a las tendencias en cada eje, dando lugar a una suerte de continuo de desarrollo.

6.4. Visiones y atribuciones y desarrollo de los alumnos

Las visiones dominantes entre los profesores, incluidos en la investigación, dan cuenta de una mirada sobre el alumno en el que este dista mucho de ser un constructor activo, con un mundo propio a ser considerado y convocado a hacerse protagonista de la construcción y manejo de la convivencia social en la escuela. Si bien este estudio no apuntaba a lo instruccional, esta visión podría explicar la pasividad y desmotivación de los alumnos en sus procesos

de aprendizaje, en los que también son meros receptores de las decisiones y propuestas de otros. Así, los alumnos quedan más o menos limitados a tres grandes tipos de respuesta: consentir, hacer como que se consiente, y, manejar el sistema (Lake, V., E., 2004), o rebelarse. En ninguna de estas opciones se está promoviendo el desarrollo, ni la internalización para una futura autonomía. Desde el punto de vista ético, se está promoviendo una moral basada en la evitación de consecuencias, y en el control externo que limita el desarrollo. Es deseable, en cambio, alcanzar, al menos, una etapa de desarrollo socio-moral de tipo convencional para la viabilidad del orden social, la que para ser desarrollada supone la experiencia significativa del sujeto como parte de una institución donde se siente integrado y partícipe (Kohlberg, L., 1984).

Por otra parte, el tipo de atribuciones que forman parte de los modelos más empleados por los profesores en el análisis de problemas de convivencia, enfatizan aspectos que aparecen como inmutables (forma de ser del alumno), o fuera del alcance de la acción del profesor (factor familia). Estas atribuciones estarían afectando el sentido de autoeficacia del profesor; ya que, si los factores que le impiden lograr los objetivos que se proponen no dependen de él o ella (locus externo), afecta su persistencia y crean sentimientos de impotencia que, como se ha visto favorecen el Burn-Out, especialmente en la dimensión agotamiento emocional y su sentido profesional en torno al cumplimiento de objetivos (Bibou-Nakou, 1999; Ho, I. T, 2004; Ramírez, C., 2000).

Aplicando a los resultados los criterios empleados por Ramírez (2000) en su investigación, basados en el modelo de Weiner (2000) con sus tres dimensiones atribucionales, y agregando la dimensión globalidad-especificidad de Seligman (1979), aparecen una serie de consecuencias y explicaciones. De acuerdo a Weiner (2000), cuando predomina la externalidad respecto del accionar del profesor, tal como se evidencia en los

resultados descritos, frente al fracaso las emociones no se afectan, con lo que aparece como un buen mecanismo de defensa. Por otra parte, cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables, tenderá a generar expectativas de que en el futuro continuará ocurriendo lo mismo ello explica que los problemas no se aborden activamente pues se cree que está dominado por factores que no van a variar, por lo que cualquier acción es vista como infructuosa. En el caso de atribuir los resultados a factores incontrolables, decae la motivación y la persistencia (Ramírez, C., 2000). Weiner (2000) demostró que en el plano del rendimiento estos patrones sufren un proceso de apropiación por parte de los alumnos, por lo que análogamente debiera ocurrir un proceso similar en el plano de las atribuciones hacia el comportamiento y la disciplina. Al incorporar la dimensión de Seligman (1979), globalidad-especificidad, los resultados dan cuenta de que los problemas y fallas se atribuyen a aspectos globales (valores familiares, mala disposición, falta de voluntad de cambio, formas de ser de los alumnos), lo que resulta contraproducente, pues la relevancia de la globalidad para explicar el fracaso vendría dada por su gran poder de generalización en el desarrollo de la ansiedad y la depresión.

6.5. Características atribucionales, rol del profesor y cambio escolar

Cómo lo plantea Ho (2004), sus hallazgos en torno a las tendencias atribucionales de los profesores, los que coinciden en forma importante en la presente investigación, dan cuenta de un patrón que contribuye a cautelar o minimizar el rol del profesor en los problemas; y con ello, a atenuar su responsabilidad profesional; dado que son factores que escapan a su control. Sin embargo, como contrapartida, existe evidencia de que generan desgaste emocional, y posiblemente, desesperanza; porque no aparece posible incidir sobre ellos y cambiar el contexto o los factores personales, mermando así la

persistencia y el esfuerzo invertido en el cambio, con el agravante de su apropiación como explicación atribucional por parte de los alumnos.

Esta visión permite explicar cuan refractaria es la escuela al cambio, manteniendo la aplicación de códigos disciplinarios con normas y sanciones que demuestran ser ineficientes para el cambio. En definitiva, no se cree posible el cambio, por lo que lo que se hace es administrar, en base al control, lo que hay; y hacer lo que “más se pueda” dadas las limitaciones inherentes e inmodificables percibidas.

En relación a los contenidos descritos como inmodificables, especial atención debe dársele a la familia por su peso emocional para el alumno. La familia es percibida como elemento obstaculizador de los logros escolares, tema que aparece nítidamente en los resultados de esta tesis pero que además está descrito en el primer estudio de convivencia escolar realizado recientemente (MINEDUC, 2005). Como agravante, cabe señalar que este estudio acusa una profunda oposición entre esta visión mantenida por los profesores y la de los alumnos, donde la familia constituye su principal fuente de apoyo constituyéndose así estas visiones encontradas en un polo de tensión. Desde el punto de vista del tipo de atribución y las acciones del profesor en función de su percepción de posibilidades de cambio el argumento de la falta de logros formativos y académicas por el influjo de factores familiares es externo al profesor y al ámbito escolar, escapa a su control, aparece como algo estable y es una dimensión global. Todo ello crea un escenario apto para la inmovilidad, bajo la cual descansan emociones de desesperanza, baja autoeficacia e impotencia, expresados en baja credibilidad y persistencia para crear, recibir e invertir las ya mermadas energías profesionales en procesos de cambio.

6.6. Disciplina, convivencia, rol del alumno en la escuela y desarrollo psicosocial

Dado que el alumno o alumna constituye el objetivo de las acciones educativas, resulta interesante el status y rol en el que queda situado en el marco provisto por la construcción y comprensión de la convivencia dominante. El Alumno aparece como alguien convocado a ser parte de la propuesta escolar dominante (única perspectiva posible) que debe acatar. Cuando la relación funcional es exitosa, el niño (a) o joven es calificado como buen alumno o alumna. El problema es qué pasa con los que no calzan o deciden no calzar. Una vez que ya la escuela ha aplicado toda su normativa, ha etiquetado al alumno, como plantea Lake, “¿qué tiene el alumno para perder?” (Lake, V. E., 2004, 567). La autora plantea la contradicción dada por el hecho de que actualmente, desde los medios, las familias y los pares, el niño es incentivado a actuar autónomamente; entonces plantea: “¿Cómo puede actuar un niño en un sistema que le pide ser una persona totalmente diferente para sobrevivir dentro de este?” (Lake, V. E., 2004, 566). Como bien señala la autora, si el alumno no se siente respetado por su profesor(a); ¿qué más puede hacer esta que ya no haya hecho para cambiar las cosas? Están sentadas las bases para una lucha más o menos abierta, más pasiva o más activa dependiendo de los participantes.

El alumno, en términos de las prácticas efectivas, es “educado” en un paradigma muy distinto al constructivista planteado desde el discurso de la reforma y refrendado en los O.F.T. Los enfoques predominantes en uso (de control-punitivo y vertical discursivo) mantienen la visión de que los alumnos no son capaces de darse cuenta de qué es lo mejor para ellos; por consiguiente es la responsabilidad del profesor asumir la iniciativa en pro del bienestar de los alumnos (Canter, L. & Canter, M., 1992). Es así como ambos enfoques ya señalados tienen como denominador común el que son de

iniciativa y participación exclusiva del profesor en la generación y propuesta de estos y solo incluyen la perspectiva del profesor en la definición del problema y su solución.

Los estilos disciplinarios más usados, dan cuenta de una mirada sobre el alumno como receptor pasivo. En el caso de la disciplina punitiva, basada en el control, el profesor selecciona la conducta apropiada para reforzarla y también la que debe eliminar en base a sanciones. Se basa en una serie de reglas claras, y un rango de recompensas y reconocimientos para las conductas deseables; pero sobretodo una jerarquía de castigos progresivamente más severos para la conducta inapropiada; En la otra disciplina se mantiene una relación vertical, discursiva-persuasiva donde el profesor explica al alumno y le “hace ver” su falta (desde la perspectiva del profesor), y, en ocasiones se cita al apoderado para hacer recomendaciones y pedir ayuda. El profesor lleva adelante un monólogo dónde solo se pregunta al alumno si entendió y si va a mejorar; temas en los que la respuesta aprendida y emitida por el alumno es el consentimiento.

El enfoque de control punitivo se asemeja más a los supuestos del paradigma conductual más ortodoxo, donde el agente definidor de conductas es el profesor quién mediante contingencias de control logra las conductas adaptativas. El alumno tiene el rol de “sujeto responderte, receptor” que poco aporta. Existe la tendencia a privilegiar contingencias de castigo por las conductas indeseadas, antes que el reconocimiento de las esperadas. De acuerdo a lo registrado, en la enseñanza media el enfoque disciplinario punitivo representa la alternativa más usada frente a problemas, y en básica alcanza una aplicación no menor. El propio paradigma conductual advierte acerca de la ineficacia del castigo, pues no considera las razones y objetivos del sujeto para emitir el comportamiento castigado. Así, el castigo parece más bien un legado de la tradición que tiene como virtud generar catarsis para quienes se sienten agredidos o no respetados por los alumnos, basados

en el hecho de que se lo merecen (Lewis, R., 2001). Si el alumno no responde al modelo imperante, no es porque tiene una perspectiva o un desarrollo diferente, ya que tal cosa no existe (en el modelo de perspectiva única imperante) y, por tanto, queda abierta la alternativa lógica para dar sentido a la trasgresión en base a la aplicación de etiquetas y juicios referidos a condiciones amplias preexistentes o procesos de co-morbilidad familiar que impiden el ajuste.

El escaso uso del reconocimiento es reportado por un estudio de gran magnitud realizado en Australia (Lewis, R., 2001). Se encuentran resultados coincidentes con esta tesis, en términos de la preponderancia del castigo en secundaria, en detrimento de un estilo más persuasivo registrado en primaria; ello podría explicarse por una menor tendencia, de acuerdo a lo observado en esta tesis, a la culpabilización por factores individuales en la enseñanza básica respecto a la enseñanza media, y a una tendencia mayor a explicar las conductas de los alumnos como efecto de dinámicas extraescolares, preferentemente familiares.

El uso del estilo persuasivo discursivo parece basarse en que el alumno no entiende, no sabe, o no recuerda lo que debe hacerse; y se asume un rol de instrucción vertical. Si bien apunta a buscar el cambio, lo que se espera es que el cambio se logre sin incluir la perspectiva del alumno; en su lugar, se espera que el alumno recuerde cómo deben ser las cosas o que lo aprenda (dentro de la única perspectiva). En este enfoque, el profesor invierte afectos, tiempo y dedicación; por ello, al no haber cambios, se sienten defraudados, desalentados o engañados, y pueden sentirse impotentes o inefectivos.

En ambos enfoques no hay intervención sobre las cogniciones, motivaciones y significados construidos del alumno, desde los cuales surgió la conducta o acción problema. Por ello, en la práctica, no hay cambios. No se busca una negociación de significados para co-construir nuevos planteamientos, valoraciones y promover procesos de desarrollo. Los profesores se frustran

con la falta de cambio, especialmente al intentar persuadir a los alumnos; y a menudo concluyen que más no se puede hacer, por falta de voluntad de cambio.

Ambos enfoques no se condicen y son discontinuos con el tipo de actitudes, saberes y habilidades que se proponen formar. No crean contextos pertinentes al desarrollo de habilidades para la vida en sociedad o para las relaciones interpersonales; pero sobretodo, no permiten alcanzar la tan perseguida autonomía y capacidad de toma de decisiones. Ello supondría oportunidades reales para ejercer decisiones, y espacios donde construir los fundamentos de tales decisiones con bases bien fundadas (Redondo,1994). Para ello se requiere que dentro de la vida escolar se dé la oportunidad para la reflexión crítica, donde se sopesen valores y creencias, posibilitándose así un proceso de apropiación activa de estos, articulándose progresivamente una visión de mundo que oriente y haga consistente el accionar de los alumnos. Es, en cambio, el actual, un contexto que busca y promueve la obediencia o alternativas contradependientes como la rebeldía, ninguna de estas resulta consistente con los objetivos formativos enunciados en los O.F.T.

El modelo vertical monoperspectivista se reproduce en las relaciones de enseñanza aprendizaje. También, en el plano de los aprendizajes académicos, los alumnos en una escuela democrática están llamados a “despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y a asumir el papel activo de fabricantes de significado” (Apple y Bean, 1999, 34).

Una convivencia gestionada en base a una disciplina participativa e incluyente de los actores y sus voces, promueve, en cambio, el desarrollo de una serie de habilidades sociocognitivas, emocionales, éticas y comportamentales de diverso orden. Entre algunas de las habilidades centrales; se promueve el desarrollo de la habilidad de toma de perspectiva social (Selman, R., 1979), dado que el alumno debe reflexionar acerca de los

fundamentos de su accionar, pero también del de otros; y, del juicio moral (Kohlberg, L., 1984), por cuanto debe reconocer los valores en juego y darles una prioridad, evaluando la equidad y el efecto de las consecuencias para el bienestar de los participantes.

Al participar y coordinarse con otros, debe tomar contacto con las necesidades y realidades de otros compañeros y compañeras, de sus profesores, con lo que aumenta las posibilidades para el desarrollo de la empatía. En síntesis, para poder negociar con otros un bien común co-construido con sentido para todos se ponen en juego un conjunto de habilidades promoviendo su desarrollo a través de su aplicación y de las posibilidades de mediación por parte de los adultos y pares. Así visto, la disciplina se torna en una tarea a desarrollar, una meta a co-construir integrando perspectivas y significados de los participantes promoviendo consecuentemente la responsabilidad y la identificación con la escuela.

En un marco, de validación y participación, el alumno se siente reconocido como un alter, un interlocutor válido. En el modelo de convivencia imperante, en cambio, los alumnos generalmente no son considerados individuos confiables y requieren por lo tanto del control porque se sospecha que no persiguen los mismos fines que la escuela. Sin embargo, pareciera que los alumnos valoran la disciplina al igual que sus profesores, pero no construyen el mismo concepto que estos para comprenderla (Haroun, R., 1997). Ello da cuenta de la existencia de perspectivas en conflicto, aún frente a un concepto aceptado y tan conocido como es la disciplina. Así, la negación de perspectivas diversas, lleva a interpretaciones equívocas y potencialmente conflictivas, donde el control y la sanción aparecen como la alternativa a seguir.

El problema radica en que el tipo de aprendizaje requerido para una convivencia social positiva, basada en la igualdad y respeto a todos como iguales y la búsqueda de la justicia y el bien común, no se puede enseñar ni

instruir verticalmente, pues se basa en la adhesión afectiva y en una identificación positiva con las instituciones y las personas que ejercen y representan la autoridad en ellas. Ello requiere el ejercicio de habilidades en un marco consistente con la propuesta social a la que se aspira, para crear una experiencia que genera la adhesión y apropiación activa de valores que se hacen significativos y relevantes en la propia convivencia en que se participa y el necesario desarrollo de las habilidades socio-emocionales, éticas y comportamentales pertinentes.

El rol del profesor actualmente es uno de autoridad, que opera en un rol de centralidad detentando un poder significativo para la interpretación, el enjuiciamiento y la intervención de la convivencia. Si bien, el profesor ejerce predominantemente (considerando básica y media) un rol de instructor, persuadiendo acerca de lo correcto, en definitiva ello representa la imposición de una visión única. Ello da cuenta de cómo la escuela como institución socializa una narrativa entre sus participantes y se evidencia el rol de dicha narrativa como medio para mantener el statu quo (Mc Ewan, H., 1997). Ello permite que en general las relaciones sean cordiales, como da cuenta el estudio de convivencia; pero que se genere la sensación de no ser partícipes de la construcción de la convivencia cuando se trata de enfrentar problemas (MINEDUC, 2005).

Otro grupo significativo de profesores ejerce un rol controlador punitivo. El castigo pone al profesor en un rol desfavorable para fines formativos. Las investigaciones dan cuenta de cómo el uso del castigo impide la internalización y la culpa en términos de responsabilizarse de las consecuencias de la propia conducta en los demás (Hoffman, M. L., 2000). El autor plantea cómo se ha visto que el receptor del castigo resulta victimizado, focalizándose en su propio dolor y quedando invisibilizado el sentido de la trasgresión con sus efectos en los demás. El “castigado” experimenta rabia hacia el ejecutor del castigo en detrimento de la

identificación con él, de suerte que se bloquea la posibilidad de influencia, con la consecuente imposibilidad de ejercer un liderazgo para fines formativos y de gestión de la convivencia. En este sentido, el estudio nacional de convivencia da cuenta de una percepción bastante difundida entre los alumnos de arbitrariedad en la administración de castigos y sanciones, en función de preferencias o enconos particulares (MINEDUC, 2005). Ello complica aún más el cuadro recién descrito por cuanto se agudiza el proceso de victimización y descalificación de la autoridad como referente.

Cuando el profesor emplea un enfoque participativo y colaborativo, ejerce un rol de mediador y coordinador. Ejerce un tipo de liderazgo participativo induciendo a través de planteamientos y preguntas la reflexión de los alumnos acerca de las bases (valores, creencias, objetivos) de sus posiciones y actos. A través de la participación en el aula y el logro de objetivos, promueve una responsabilidad haciendo protagonistas a los alumnos. El alumno en un rol activo se ve obligado a hacerse cargo por sus opciones, con sus consecuencias. Las consecuencias a las trasgresiones deben buscar reparar los efectos de estos sobre las personas y el bien común. Reparar permite que el trasgresor se vea a sí mismo como alguien capaz de realizar actos positivos y afianza el sentido de la norma. Este enfoque no victimiza, sino que focaliza al trasgresor en el impacto de sus decisiones y conductas sobre otros. El alumno se siente validado y reconocido como un actor, reconociendo y validando al profesor en su liderazgo.

Las trasgresiones son valoradas como indicadores de carencias en el desarrollo de competencias y se busca por tanto favorecer contextos y experiencias que faciliten dicho desarrollo. Visto así, la trasgresión no crea una victimización, sino aparece como una señal de alerta acerca de carencias en el desarrollo y, como una oportunidad de crear experiencias significativas que modifiquen las condiciones existentes a partir de la

reflexión y las reparaciones al hecho unido a replanteamientos y cambios de visiones acompañados por el diseño de nuevas soluciones, a ser aplicadas en el futuro en el enfrentamiento de situaciones de convivencia análogas.

6.7. Procesos de cambio en la convivencia, ¿qué se requiere?

Frente a la denuncia en torno a la necesidad de cambios en la convivencia escolar resulta indispensable reflexionar acerca del cambio y de los factores y condiciones que permiten comprender el no cambio, o la tan mentada resistencia al cambio de la escuela.

El cambio con respecto a una mejora disciplinaria y de la convivencia se hace imposible en tanto la convivencia, y por así decirlo, las dimensiones blandas del contexto escolar no salgan de su actual invisibilización. A partir de los resultados de esta tesis, la invisibilización se sustenta en la matriz dentro de la cual operan los cánones narrativos propuestos y mantenidos en la escuela. El considerar solo una perspectiva privilegiada capaz de juzgar propósitos, determinar intenciones, acciones y consecuencias; plantea un modelo único y estático de convivencia que divide a sus participantes en buenos alumnos, detractores involuntarios y detractores voluntarios. Si en lugar de ser considerada como una variable, la convivencia opera como una dimensión estática, deja de ser vista como factor incidente en los logros educativos. Opera como si fuera un telón de fondo. Hay insatisfacción y malestar por la falta de adecuación de los comportamientos de los alumnos al modelo, pero no con el modelo por su falta de adecuación para alcanzar los logros formativos y educacionales. La convivencia no es, por lo tanto, una herramienta educativa ni un factor asociado al logro de objetivos; es algo de fondo que puede crear más o menos molestia que puede estar bajo un mayor o menor control. Se busca intervenir para mejorarla, en tanto, molestia, no, en tanto herramienta para el logro de objetivos.

Si es la forma en que las cosas deben ser, y que, como todos (se supone) saben, deben ser; cuándo existe desajuste entre las personas y el modelo, este se explica como anomalía y no como diferencia. Esa anomalía se atribuye a las características del actor o a influencias externas sobre este. Como ya se describió el modelo atribucional imperante, es, esencialmente mantenedor del statu quo porque afirma la imposibilidad del cambio y conduce al conformismo, la frustración y la impotencia, antes que al cambio y la esperanza.

El no cambio, en síntesis, se mantiene por medio de una invisibilización de la convivencia en el contexto escolar, como factor gravitante. Se mantiene a través de una serie de mecanismos relacionados y articulados. El enfoque de perspectiva o visión única, de la propuesta de un tipo de convivencia escolar única y a la mirada sobre los alumnos trasgresores de esta, como sujetos desajustados a las demandas escolares (vs con necesidades de desarrollo o con perspectivas diferentes a considerar), con atribuciones acerca de este hecho que niegan la posibilidad de cambio, genera un escenario mantenedor del statu quo. Así, la Escuela, como sistema, bloquea toda forma de retroalimentación que podría impulsar una mirada crítica y el cambio. Ello se trasunta en los resultados obtenidos, que dan cuenta de cómo el contexto escolar no es percibido por los profesores como factor explicativo de los problemas ni como elemento incidente en estos, por lo que tampoco es visto como herramienta de cambio. Entonces, cabe preguntarse si la convivencia: ¿debiera mejorar para normalizar el comportamiento de todos o debiera revisarse críticamente y reformularse para incluir a todos como actores válidos y reconocidos? Ello agrega un matiz de complejidad a una aseveración que podría concitar un gran acuerdo, cual es la de mejorar la convivencia. El tipo de cambio o visión de cambio acerca de la convivencia dependerá del enfoque desde el que se esté mirando.

Resulta fundamental aportar una perspectiva adicional, cual es la invisibilización de la gestión de la convivencia como un aspecto profesional pertinente para profesores en formación. La invisibilización de esta dimensión se hace patente en el currículum de pregrado en Universidades Líderes del país (ver anexo N°7). El profesor cree que la convivencia para el aprendizaje y la formación es algo dado. Por ello resulta comprensible que no se sientan llamados a comprenderla ni a gestionarla y tampoco tengan herramientas para ello.

Salir de la invisibilización de la convivencia, para asumirla como variable interviniente de todo cuanto acontece en la escuela, requiere de cambios de diverso orden. Sin duda el tipo de construcción de convivencia que en esta tesis se describe, es sustentado por la institución escolar que mantiene una estructura jerarquizada con un énfasis en el valor de la autoridad y la obediencia. Ello permite la imposición del modelo de perspectiva única y objetiva que debe ser sustentada por todos, de forma sumisa.

Si la escuela quiere hacer de la convivencia un contexto apropiado para el aprendizaje académico y el desarrollo social debiera primeramente hacerse sensible a las manifestaciones y resultantes que dan cuenta del malestar existente en su interior. Si tales malestares (el de los profesores con la desmotivación y falta de colaboración de los alumnos, el de los alumnos con la falta de participación y protagonismo y el rol de pasividad y obediencia que se les ha asignado) no son atribuidos a fallas de las personas o de los sistemas extraescolares, la escuela podría movilizarse hacia una visión crítica de sí, a la búsqueda de respuestas para tales malestares dentro de su propio contexto, en su quehacer cotidiano; y en los patrones atribucionales y valóricos que sustentan las prácticas efectivas que allí transcurren. Ello incluye la necesidad de crear espacios para esta reflexión, los que necesariamente deberán ser colegiados; ya que si los profesores no trabajan en equipo coordinando lógicas de acción para el logro de objetivos y

recibiendo retroalimentación y aprendizaje de sus colegas, no es posible pretender cambios ni mejoras sustantivas.

Esta propuesta asume que el cambio es un acto de voluntad y consentimiento que surge cuando a la persona y a la organización no le hace sentido, no está satisfecho o no comprende lo que allí pasa. Entonces se levantan preguntas, dudas; pero se buscan respuestas en lo que ocurre al interior del sistema, en el cómo se están abordando los problemas señalados, si ello es o no consistente con los objetivos incluidos en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela. Se trata de un uso de la narrativa para el cambio, creando nuevas pertinencias semánticas (Ricoeur, P., 2002) y la posibilidad de desarrollar nuevas propuestas que no sean “más de lo mismo”; sino que conlleven un cambio del paradigma vigente hacia uno multiperspectivista que haga una escuela sensible a los cambios internos y del entorno, capaz de asumir efectivamente la naturaleza de la educación como un ámbito plagado de preguntas e incertezas, por la complejidad inherente al ser humano que es el foco del quehacer de la educación, ello, unido a un entorno en cambio (Harrington, E., 1996) donde se sitúa la escuela.

Sólo cuando un profesional realiza una práctica reflexiva puede descubrir aspectos no resueltos, construir sus preguntas y también descubrir los saberes contenidos en su práctica. Esta es una reflexión donde la propia práctica es objeto de análisis, asumiendo la conciencia de la no neutralidad de esta, de la opción implicada en ella en términos de supuestos y creencias particulares que provocan efectos en los alumnos, en la convivencia social escolar, en el logro de objetivos y en la propia persona del profesor. Esta constituye más que una actividad puntual acotada, constituye una forma de ejercicio profesional que permite precisamente profesionalizar el ejercicio del profesor, a través de una revisión permanente con sensibilidad para

indicadores que den cuenta de la necesidad de revisiones y ajustes de la propia práctica.

El ejercicio actual del profesor, se asimila más a la de un técnico. Los resultados dan cuenta de profesores que aplican técnicas en forma más o menos ciega, cómo si estas tuvieran un efecto mágico estándar desvinculadas de la comprensión del fenómeno. No definen el problema comprensivamente, no plantean objetivos a lograr en función de esa comprensión, limitándose a reemplazar estas acciones por la aplicación de técnicas o intervenciones fijas pautadas por reglamento, en otras ocasiones derivan a encargados de disciplina o especialistas.

La ineficacia de las capacitaciones radica en el modelo de aprendizaje infantilizador empleado para los profesores. En muchas ocasiones, un profesional que nunca ha ejercido la pedagogía concurre a enseñarles acerca de su quehacer o bien de aspectos complementarios. El instructor entrega los contenidos verticalmente sin lograr un aprendizaje significativo; pues no ha tocado los mapas de significado de los participantes, las prácticas efectivas que realizan en ese plano. Los profesores no están convocados en tales espacios a desplegar y reflexionar acerca de los modelos y estructuras de sus prácticas y sus efectos en pos de los objetivos, y desde ahí activamente vincular sus necesidades, incertezas y dudas con conocimientos (Johnson, K. E., 2002). Se espera no obstante que de la capacitación, especialmente en tiempos de reforma, surja el cambio. Ello es imposible, pues el mecanismo empleado contradice la naturaleza misma de las prácticas pedagógicas. Como ya se ha descrito, el pensamiento profesional opera en gran medida como un tipo de pensamiento en la acción que no sigue el modelo analítico. Es un tipo de práctica que da cuenta de conocimientos y comprensiones particulares del fenómeno que aborda (Schön, 1992).

El modelo a seguir para el cambio supone en cambio: identificar situaciones donde el profesor experimenta dificultades en el logro de objetivos; narrar las prácticas propias y las respuestas de los alumnos; identificar las creencias y supuestos que trasuntan sus prácticas y revisarlas críticamente en términos de su efecto sobre los alumnos, la convivencia y su propia persona, asumiendo la responsabilidad por sus efectos. El descubrir explicaciones en el tipo de prácticas realizadas rompe la creencia en la neutralidad y unicidad de estas y abre la posibilidad de cambiar el patrón atribucional para intencionar sus prácticas aumentando su sentido de autoeficacia; reconocer e identificar las perspectivas y necesidades posibles de los otros implicados (si no se conocen poder indagarlas con los interesados y no definir las desde la propia perspectiva, para luego incorporarlas para la comprensión de la situación problema); en base a las creencias implicadas en las propias prácticas y sus efectos y la inclusión de las perspectivas, seleccionar o diseñar prácticas posibles en pos de lograr la colaboración para el logro de objetivos, pero también el desarrollo de los alumnos y los cambios para que la dificultad quede realmente superada por una reformulación coordinada y la construcción de compromisos colaborativamente; desde las incertezas, nudos, dudas, buscar elementos teóricos, saberes, experiencias pertinentes y propuestas acordes para enriquecer y ampliar el espectro de prácticas a utilizar, seleccionando aquellas que sean consistentes con los logros formativos y académicos que propone el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) para los alumnos y la organización escolar.

Interesa recuperar el poder de la Escuela como contexto para generar las experiencias de cambio, desarrollo personal y del aprendizaje social requeridas para una inserción social positiva. Para ello, el intervenir los supuestos que definen y mantienen el marco autoritario imperante, resulta básico. Este marco infantiliza a los alumnos sin darles lugar a expresar sus habilidades y destrezas para contribuir a la mejora de la convivencia, relegándolos a la pasividad y a la indiferencia o a la rebeldía. Para ello la

escuela debe demostrar que cree en sus alumnos, expresándolo a través de prácticas y espacios para la participación en el desarrollo de la vida escolar. Avanzar en este sentido es básico para revertir el actual círculo vicioso de la desconfianza, el enjuiciamiento, la persuasión vertical o la sanción; más problemas disciplinarios, más desconfianza, más control externo.

La escuela debe transitar desde lo monolítico y vertical, a asumir su quehacer en el marco de la ambigüedad, incerteza y perfectibilidad inherente al campo educativo que se ocupa del objeto más complejo de la naturaleza cual es el ser humano. Dentro de este marco, el profesor evoluciona desde un experto-infalible hacia un profesional en desarrollo permanente, con espacios para ello donde tiene la posibilidad de desarrollar un trabajo colegiado, de equipo con quienes comparte la tarea de cumplir los objetivos educacionales.

En este marco se rompe la dualidad emociones-cogniciones y el compromiso co-construido para constituir una convivencia apropiada se considera como base tanto para los objetivos instruccionales como para los formativos. Los profesores son todos instructores y todos formadores, pues todos operan en la convivencia y no pueden obviar ni derivar a otros los contenidos disciplinarios, éticos y emocionales con sus consecuencias que están contenidos en los contextos donde participa.

Se llega así a una reformulación del profesor en su quehacer profesional. Ello debiera iniciarse desde la formación inicial, promoviendo una forma de capacitación profesional que potencie el liderazgo del profesor con sus alumnos en su rol formador, como mediador de procesos de desarrollo junto con su habilidad para operar como profesional reflexivo. Ello supone desarrollar una autoconciencia de la perspectiva personal contenida en sus prácticas y de las consecuencias de sus opciones con los resultados alcanzados y con los alumnos y sus necesidades.

Frente al cambio, esta tesis plantea que, si se comprende la forma cómo los profesores construyen su “mapa”, desde el que orientan su quehacer profesional y sus prácticas efectivas; y se desarrolla un trabajo por parte de estos con la mediación de otros colegas, de analizarlas en sus supuestos y en sus consecuencias para las propias prácticas, para el logro de objetivos y para la relación profesor-alumno; entonces se hace posible que los propios profesores miren sus prácticas en perspectiva y puedan reformularlas y buscar los conocimientos para ello, porque se dan cuenta de las consecuencias del no cambio y no están satisfechos con su actual desempeño. Existe un malestar que motiva al cambio, pero si las estrategias empleadas no permiten desencadenar un cambio efectivo, porque no se intervienen los mapas subyacentes a las prácticas; el profesor es capacitado con conocimientos válidos, pero que no se articulan con sus prácticas, las que siguen su propio curso; consecuentemente, el profesor cree menos en el cambio y el medio plantea cuan refractarios al cambio son los profesores.

La visión del alumno es la de una persona en desarrollo que debe ser potenciado por medio de experiencias pertinentes para llegar a ser una persona responsable de si y de los otros con capacidad de llevar adelante sus metas, ser autónomo en sus opciones y, a la vez interdependiente en la convivencia social. En suma, una persona capaz de tener propósitos, capacidad de decisión y voluntad de obrar para lograr el tipo de inserción social que le permita ser un agente que aporte, desde su posición, al desarrollo social y al bien común.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvariño, C.; Brunner, J. J.; Cordua, J.; Cortázar, .R.; Cox, C.; Ezquerra, C.; Gajardo, M.; Gómez, A.; Jordán, R.; Lavados, I.; Léniz,.F.; Navarro, A.; Zegers, C. (1999), **Desafíos y Tareas de la Educación Chilena al Comenzar el siglo 21**, Programa de Educación Fundación Chile, Santiago.
- Anguita, V.; Lira, E.; Mifsud, T.; Salvat, P. (2003), **Informe Ethos: Autorretrato Nacional**. Centro de ética, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Antunez, S.; Boqué, M.C.; Casamayor, G. y cols. (2000), **Disciplina y convivencia en la Institución Escolar**. Ed Laboratorio Educativo, España.
- Añaños, E. (1990), "Análisis de algunos elementos que intervienen en la conducta del profesor: Estudio a partir de la resolución de problemas de disciplina" **Boletín de Psicología** (España), N° 26, marzo, pp. 77-93.
- Apple M. W. (1975), "Curriculum as Ideological Selection" **Comparative Education Review**, 20, junio.
- Apple, M.; Bean, J. A. (1999), **Escuelas Democráticas**, Ediciones Morata, Madrid.
- Ávalos, B. (1998), "School-Based Teacher Development. The experience of Teacher Professional Groups in Secondary Schools in Chile". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 14, N° 3, pp.257-277.
- Ávalos, B. (2001), **El desarrollo Profesional Docente. Proyectando desde el presente al futuro**, .UNESCO.
- Babad, E. y Taylor, P. (1992), Transparency of teacher expectancies across language, cultural boundaries. **Journal of Educational Research**, 86(2), 120-125.
- Bailey, B. A. (2000), **"Easy to love difficult to discipline"**. New York, William Morrow and Company
- Bardisa M. T. (1997), **Revista Iberoamericana de Educación** N° 15 pp. 13-53

- Behre, W. J. (2001), "Elementary and Middle School teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school contexts" *Journal of Moral Education*, Vol 30(2), junio, pp.131-153.
- Behre, W. J. (2001), "Teachers' reasoning about school fights, contexts, and gender: an expanded cognitive developmental domain approach". *Agression and Violent Behavior*, Vol 9(1) Jan-Feb 2004, pp. 45-74.
- Beltrán Llera, J. (1986), La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 44(172), 159-192. en Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" *Psicothema*, 2002. Vol.14, Nº 2, pp. 444-449.
- Ben-Peretz, M. (1981), *The form and substance of teacher's lesson planning* paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Los Angeles en García, C. M (1987), *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Ben-Peretz, M. (2001), "The impossible role of teacher educators in a changing world" *Journal of Teacher Education*, January 1.
- Bickmore, K. (1998), "Teacher development for conflict resolution" *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 44(1), Spr. pp. 53-69.
- Bibou-Nakou, I; Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999), "The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems" *School Psychology International*, Vol. 20(2), May, pp. 209-217.
- Borrazzo, M. E. (2003), "The impact of teacher conflict style and its influence on middle school discipline". *Dissertation Abstracts International* Section A: Humanities and Social Sciences, Vol 63(12-A), pp. 4218.
- Bronfenbrenner, U. (1987), *La Ecología del Desarrollo Humano*. Ed Paidós, España.
- Brooks-Klein, V. (1995), "Validation of the teacher Variance inventory (Revised) and its Relationship to the Survey of Attitudes Toward Children" *Dissertation Abstracts International* Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 56(6-A) dec., pp 2169.
- Bruner, J. Y. Haste (1991), *La Elaboración del Sentido*. Barcelona, Editorial Paidós

- Bruner, J. (1998), ***Realidad mental y Mundos Posibles***. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1990), "La Autobiografía del Yo" En: ***Actos de Significado***, Alianza Editorial, Madrid.
- Canter, L. & Canter, M. (1992), "Assertive discipline : a take charge approach for today's Educador" California : Canter and Associates.
- Cassasus, J. (2003), La Escuela y la (des)igualdad Editorial LOM., Santiago de Chile en Redondo, J.M.; Descouvieres, C.; Rojas, K. (2004), Equidad y Calidad de la Educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación Obligatoria (1990-2001), LOM Ediciones.
- Cornejo, R.; Redondo, J. (2000), El Clima Escolar por Jóvenes de Sectores Populares de Santiago. Revista ***Última Década*** CIDPA, Viña del Mar.
- Delors, J. y cols. (1996), ***La Educación Encierra un Tesoro***. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación en el SigloXXI.
- Dewey, J. (1917), Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación. Ed Losada, primera edición 1957 Buenos Aires.
- Dewey, J (1930), ***Pedagogía y Filosofía***. Seleccionada y compilada por Joseph Ratner Trad, J.Mendez. Herrera Ed Francisco Beltrán, Madrid.
- Dworkin, R. (1993), ***Ética privada e igualitarismo político***, Editorial Paidós, Barcelona.
- Edwards, V.; Calvo, C.; Cerda, A. M.; Gomez, M. V.; Hinostroza, G. (1995), *El Liceo por Dentro: Estudios Etnográficos sobre Prácticas en la Educación Media*. Ed. MINEDUC, Santiago de Chile.
- Emmer, E. T.; Aussiker, A. (1990), "School and classroom discipline programs: how they work?" en O.C.Moles (Ed) ***Student Discipline Strategies: Research and Practice SUNY Series in educational leadership*** (págs 129-175) Albany, N-Y.USA.: STATE University of New York Press.
- Eyzaguirre, C.; Sandrock, P.; y Ugalde, G. (1990), ***Adaptación de la evaluación de comprensión Interpersonal de Robert Selman***. Memoria para optar al título de Psicólogo, P.U.C., Santiago.

- Flick, U. (2002), *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid.
- Francis, D. (1995), "The reflective Journal: a window to preservice teachers practical knowledge" *Teaching and Teacher Education*. Vol 11. N° 3. pp.229-241.
- Galloway, D., Armstrong, D., & Tomlinson, S. (1994), *The Assessment of Special Education Needs Whose Problem?* London: Longman
- en Ho, I. T. (2004), "A comparison of Australian and Chinese Teachers' attributions for student problem behavior" *Educational Psychology*, Vol. 24, N°3, June 2004.
- García, C. M. (1987), *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Garibaldi, A, X. Blanchard, L.; Brooks, S. (1996), "Conflict resolution training, teacher effectiveness and student suspension: The impact of a health and safety initiative in the New Orleans public schools": *Journal of Negro Education*, Vol. 65(4), Fal 1996. Special issue: Educating children in a violent society, Part II: A focus on family and community violence. pp. 408-413.
- Gebauer y Wulf (1995), *Mimesis: Culture, Art, Society* Berkeley, CA. University of California press
- en Flick, U (2002), *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid.
- Geertz, Clifford (1994), *Conocimiento Local: Ensayo Sobre la Interpretación de las Culturas*. Ed Paidós, Buenos Aires.
- Gentili, P. (2001), "*Educación y Ciudadanía: Un desafío para América Latina*". En www.pjie.cl/seminario/textos/ponencia_gentili.pdf
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid. 1985.
- Gimeno Sacristán, J. (2001), *Educar y Convivir en la Cultura Global*, Ediciones Morata, Madrid.
- Glasser, W. (1969), *School Without Failure* New York Harper and Row.
- Gonzalez, L. E.; Carter, C. (1996), "Correspondence in Cooperating Teacher's and Student Teacher's Interpretations of classroom events" *Teaching and Teacher Education*. Vol. 12. N° 1, pp.39-47.

- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000), "Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje" ***Psicothema***, 12, 548-556.
- Good y Goodson (eds.), La enseñanza y los profesores, la profesión de Enseñar, Barcelona Paidós.
- Goodman, N. (1978), ***Ways of Worldmaking***. Indianapolis: Hackett en Flick, U (2002), ***Introducción a la Investigación Cualitativa***, Ediciones Morata, Madrid.
- Gordon, T. (1979), M.E.T.: Maestros eficaz y técnicamente preparados México, Diana.
- Gotzens, C.; Castelló, A.; Genovard, C. y Badía, M. (2003), "Percepciones de profesores y alumnos de ESO Sobre la Disciplina en el Aula" ***Psicothema***, Vol. 15, Nº 3, pp. 362-364.
- Goyette, R.; Dove, R. & Dione, E. (2004), "Pupils' misbehaviour and the reactions and causal attributions of Physical Education student teachers" ***Journal of Teaching in Physical Education***, 20, 3-14 en Ho, I. T (2004), "A comparison of Australian and Chinese Teachers' attributions for student problem behavior" ***Educational Psychology***, Vol. 24, Nº3, June.
- Gudmundsdottir, S. (1991), ***The narrative nature of pedagogical content knowledge***. stensil. -1, Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim - AVH, 17s.
- Gudmundsdottir, S. (1991), "Story maker, story teller: Narrative structures in curriculum". In: ***Journal of Curriculum Studies***. Vol. 4, Nº 23. pp. 207-218.
- Halcartergaray, M. A., Mena, I. (1997), Convivencia Social: Propuesta Estratégica y Metodológica para el Desarrollo Moral a través de la educación Formal. ***Revista Actualidad Educativa***. Año 4- Nº 15-16, pp.54-59.
- Halcartergaray, M. A. (2000), Estudio del Clima organizativo y de aula y su relación con Resultados Simce en 6° y 8° E.G.B. Tesis U.S.T.
- Halcartergaray, M. A. (2000), "Estudio Descriptivo-correlacional de los Niveles de Desarrollo Sociocognitivos y de Razonamiento Moral en una Muestra de Escolares de Primer Ciclo Pertenecientes a N.S.E. Medio bajo y Medio-alto de Santiago. " ***La Psicología***

Educacional en tiempos de Reforma", Cap. 9, Documento publicado por la Universidad de La Serena, Facultad de Humanidades, Departamento de Psicología, La Serena, Chile.

Halcartegaray, M. A. (2001), Informe Final a la dirección de Investigación y Postgrado U.S.T. **Desarrollo de las Habilidades Socio-cognitivas y Morales en Escolares de NSE medio-alto y medio-bajo de Santiago**. Documento interno, no publicado.

Handal, G. & Lauvas, P. (1987), **Promoting Reflective Teaching: Supervision in action** Milton Keynes Open University Press en Francis, Dawn (1995), "The reflective Journal: a window to preservice teachers practical knowledge" **Teaching and Teacher Education**. Vol. 11. N° 3, pp. 229-241.

Hargreaves, A. (1996), Revisited Voices. **Educational Researcher**, 25(1), 12-19.

Hargreaves, A. (1997), "From Reform to Renewal: a new deal for a new age" en A Hargreaves y R. Evans (Eds) **Beyond Educational Reform** Open University Press, Buckingham.

Hargreaves, A. (1999), **Profesorado, Cultura y Postmodernidad**, Ediciones Morata, Madrid.

Hargreaves, A. (2003), **Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity**, Teachers College Press, N.Y.

Haroun, R. (1997), "Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is" **Educational Review**, Vol. 49(3) Nov. pp.237-250.

Harrington, E.; Quinn-Leering, K.; Hodson, L. (1996), "Written case Analyses and Critical Reflexion" **Teaching & Teacher Education** Vol. 12, N1, pp.25-37.

Harris, M. J. y Rosenthal, R. (1985), Mediation and interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 97, 363-386. en Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" **Psicothema** 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.

Hertel, R. E. (1997), "Public school teachers' attitudes toward discipline and classroom management" **Dissertation Abstracts International** Section A: Humanities and Social Sciences, Vol 58(3-A), Sep. pp. 0736.

- Ho, I. T. (2004), "A comparison of Australian and Chinese Teachers' attributions for student problem behavior" ***Educational Psychology***, Vol. 24, N°3, June .
- Hoffman, M. L. (2000), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Huberman, M. y otros (2000), "Trabajando con Narrativas Biográficas" en Mc Ewan, H y Egan , K. (comp.), (1998), ***La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación***, Buenos Aires, Amorrortu ediciones.
- Huberman, M. y otros (2000), "Perspectivas de la carrera del profesor" en Biddle, Joelle, Jay, K; Johnson, Kerri,L (2002), "Capturing Complexity: a tipology of reflective practice in teacher education" ***Teaching & Teacher Education*** Vol 18, N1, pp 73-85.
- Hurtado, A. (1994), *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica* Ed Universidad Católica Blas Cañas Santiago de Chile.
- Jocelyn-Holt Letelier, A. (1999), ***El Chile Perplejo***. Ed Planeta, Chile.
- Joelle, J., K.; Johnson, Kerri, L. (2002), "Capturing Complexity: a tipology of reflective practice in teacher education" ***Teaching & Teacher Education*** Vol 18, N1, pp 73-85.
- Infantino, J.; Little, E. (2005), "Students' Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods." ***Educational Psychology***, Vol. 25(5), Oct. pp. 491-508.
- INJUV, (2002), III Encuesta de Juventud, 2002. INJUV, Santiago de Chile en Redondo, J.M.; Descouvieres, C; Rojas, K (2004), *Equidad y Calidad de la Educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación Obligatoria (1990-2001)*, LOM Ediciones.
- Johnson, K. E.; Golombeck, P. R. (Eds.), (2002), ***Teachers Narrative Inquiry as Professional Development***. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, B. (1980), ***Toward a Theory of information processing in teaching*** East Lansing Institute for Research on teaching , Michigan State University Serie N° 76.
- En García, C. M. (1987), ***El Pensamiento del Profesor***. Ediciones CEAC, Barcelona Cap. 1.

- Kegan, R. (1994), ***In over our heads: The mental demands o modern life*** Cambridge, MA: Harvard University Press en Harrington, E.; Quinn-Leering, K.; Hodson, L. (1996), "Written case Analyses and Critical Reflexion" ***Teaching & Teacher Education*** Vol. 12, N1, pp. 25-37,1996.
- Kermode, F. (1979), ***The Genesis of Secrecy***. Cambridge, Mass: Harvard Uniuersity Press en Mc Ewan, Hunter (1997). The Functions of Narrative and Research on Teaching ***Teacher and Teaching Education*** , 13(1), 85-92.
- Kohlberg, L. (1981), *The Phylosophy of Moral Development*, Harper&Row.
- Kohlberg, L. (1984), *The Phychology of Moral Development*, Harper&Row.
- Krevans,J; Gribbs, J.C. (1996), "Parents use of inductive discipline: relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior" ***Child Development***, 67, 3263-3277.
- Lake, V. E., (2004), "Ante up: Reconsidering classroom management philosophies so every child is a winner". *Early Child Development and Care*, Vol. 174(6), Aug. pp. 565-574.
- Lewis, R. (1997), ***The discipline dilemma*** (2nd Ed) Melbourne The Australian Council for Educational Research.
- Lewis, R. (2001), "Classroom discipline and student responsibility. The students' view" ***Teaching and Teacher Education***, Volume 17, Issue 3, April 2001, Pages 307-319
- Lytard, J. F. (1984), *La condición postmoderna : informe sobre el saber* Madrid. Cátedra,1984.
- Manrose, D; Fincher, M., Tan, S.; Choi, E.; Schempp, P., (1994), ***The influence of subject Matter expertise on Pedagogical, Content Knowledge*** paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans.
- Martínez-Abascal, M. A. (1997), Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. ***Revista de Psicología General y Aplicada***, 50(1), 137-144. en Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" ***Psicothema*** 2002. Vol.14, N° 2, pp.444 – 449.

- Mc Ewan, H. (1997), The Functions of Narrative and Research on Teaching ***Teacher and Teaching Education*** , 13(1), 85-92.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.), (1998), ***La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación***, Buenos Aires, Amorrortu ediciones.
- Mc Vee, M. (2004), "Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self and other" ***Teacher and Teaching Education*** , V 20 881-899.
- Maturana R., H. (1999), *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile. Dolmen Eds.
- Maturana R., H. (1997), *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago, Chile, Dolmen, Eds.
- Miller, A. (1995), "Teachers attribution of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behavior and its successful management". *Educational Psychology*, 15, 457-471.
- MINEDUC, Chile (1996), *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- MINEDUC, Chile (2002), ***Breve síntesis de la Política sobre Convivencia Escolar*** Ministerio De Educación, Santiago de Chile.
- MINEDUC, UNESCO (2005), ***Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar***, realizado por IDEA instituto de evaluación y asesoreamiento educativo por encargo del MINEDUC y UNESCO.
- Moulian, T. (1998), *Chile: Anatomía de un Mito*. Lom Editores, Chile
- Organización Mundial de la Salud (2001), *Informe sobre la salud en el mundo, Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Ginebra: OMS; 2001.
- Navas, L., Castejón, J. L. y Sampascual, G. (1993). ¿Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico? El papel de las atribuciones y las expectativas. ***Psicologemas***, 7(14), 253-277. en Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" ***Psicothema*** 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.
- Ortega R., E.; Güel, V. P. E. y Cols (2002), ***Nosotros los Chilenos: un Desafío Cultural***. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Piaget, J. (1965), **"The Moral Judgement of the Child"** Free Press, New York.
- Piaget, J. (1981), **El nacimiento de la inteligencia en el niño** /; trad. por Ricardo Héctor Ruiz, Abaco de Rodolfo De Palma, Buenos Aires.
- P.N.U.D. (2005), Datos de Chile en www.pnud.cl/datos_chile.
- PREAL (1998), "El Futuro está en Juego", Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.
- Diálogo Interamericano/CINDE, Santiago, Chile. En Swope John L.,S.J.; Schiefelbein Paulina (1999), Políticas educativas en las Américas: Propuestas, consensos y silencios **Revista Umbral, CIDE**, mayo.
- Pšunder, M. (2005), "How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views" **Teaching and Teacher Education**, Vol. 21(3), Apr. pp.273-286.
- Quiroga, P. (2002), Los Grupos Profesionales de Trabajo GPT:Desarrollo Profesional Docente y continuo en el establecimiento. Revista Digital Umbral, N 10, sept., Santiago, Chile.
- Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" **Psicothema**. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.
- Ratinoff L. (1995), Reforma de la Educación: Instituciones y necesidades; **Revista Pensamiento Educativo U.C.**, Vol. 17, diciembre.
- Redondo, J. M.; Descouvieres, C.; Rojas, K. (2004), Equidad y Calidad de la Educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación Obligatoria (1990-2001), LOM Ediciones.
- Ricoeur, P. (1999), **Historia y narratividad**, Vol. 1 Barcelona: Paidós,
- Ricoeur, P. (2002), **Del Texto a la Acción: ensayos de Hermeneútica** México F.C.E. colección Filosofía.
- Rioseco, V.; Saldivia S.; Kohn R. y Torres S. (2002), "Estudio chileno de Prevalencia de Patología Psiquiátrica" (SSM-IIIR/ CIDI) (ECCP), **Rev Med Chile**;130: 527-36.

- Robinson, J. A. & Hawpe, L. (1986), Narrative Thinking as a Heuristic Process. En T Sarbin (Ed.) ***Narrative Psychology: The storied nature if human conduct*** New York: Praeger Scientific.
- Riggs, E.; Serafin, A. G. (1998), ***Classroom based Narratives: Teachers reflecting in his own teaching stories*** Doc ERIC Midwestern Educational Research Association Chicago, Illinois, October 1998.
- Robinson, J. A. & Hawpe, L. (1986), "Narrative Thinking as a heuristic Process" en T. Sarbin (Ed) : ***The Storied Nature of Human Conduct*** New York: Praeger en Mc Ewan, Hunter (1997): The Functions of Narrative and Research on Teaching ***Teacher and Teaching Education*** , 13(1), 85-92.
- Rockwell, Hélice, (coord.) (1995), ***La Escuela Cotidiana*** Ed Fondo de Cultura Económica, México.
- Santa Cruz, L. E. (2004), " Reflexiones Criticas en torno a la Formación Ciudadana en la Institucion Escolar" en ***Revista Docencia***, 23 año 9, mayo.
- Scherer, M. y Kimmel. E. (1993), Modifying teachers' attributions: An education-consultation approach. ***Presentado en el Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association.*** Boston, Massachusetts. April, 17-20. en Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" ***Psicothema*** 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.
- Scholes, R. (1985), ***Textual power :literacy theory and the teaching of english*** New Haven: Yale University Press en Mc Ewan, Hunter (1997) : The Functions of Narrative and Research on Teaching ***Teacher and Teaching Education***, 13(1), 85-92.
- Schön, D. (1992), La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ed Paidos, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Schön, D. (1998), El Profesional Reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?. Ed Paidos, Barcelona.
- Seligman, M. E. P.; Abramson, L.Y.; Semmel, A. y Von Baeyer, C. (1979), Depressive attributional style. ***Journal of Abnormal Psychology***, 88, 242-247.en Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" ***Psicothema*** 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.

- Selman, R. L. (1979), A Structural-developmental Model of Social Cognition: Implications on Intervention Research, En Mosher, R. L. **Adolescent's Development and Education** (1980), Mc Cutchan Publishing Corporation, Boston University.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1983), "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Akal. Madrid. 1985. (Págs 372-419)
- Shohan, E; Penso, S.; Shiloah, N. (2003), "Novice Teachers Reasoning When Analysing Educational Cases" **Asia Pacific Journal of Teacher Education**, Vol. 31, N 3, November.
- Shulman L. S. (1986), "Paradigms and reserach programs for the study of Teaching" en Wittrock R. C. **Handbook of Research on teaching** (pp3-36) New York: Macmillan en Mc Ewan, Hunter (1997) : The Functions of Narrative and Research on Teaching **Teacher and Teaching Education** , 13(1), 85-92.
- Shulman L. S. (1986),: Those who understand : Knowledge growth in teaching Educational Researcher, 14, 4-14 en Harrington, E; Quinn-Leering, K; Hodson, L(1996), "Written case Analyses and Critical Reflexion" **Teaching & Teacher Education** Vol. 12, N1, pp.25-37,1996.
- Smith, G., C. (2004), "The effect of teachers' responsibility attributions and self-efficacy on efforts to involve parents whose children exhibit behavior problems" **Dissertation Abstracts International** Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 64(11-A), 2004. pp. 3958.
- Smith, M. K. (2001), **Schön, 1987 Learning, Reflection and Change** Meeting of the American Educational Research Association.
- Snowman, J. (1996), Research in action: Becoming a better teacher. **Mid-Western Educational Researcher**, 9(2), 28-31. en Ramírez, C y Godoy Ávila, A (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" **Psicothema** 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1994), Teachers? thinking about difficult-to-teach students. **Journal of Educational Research**, 88, 44-51.
- Swope John L.S.J.; Schiefelbein, P. (1999), Políticas educativas en las Américas: Propuestas, consensos y silencios **Revista Umbral, CIDE**, mayo.

- Thomas, D. (1991), *Teachers as Unexplored Persons: Pre-service Teachers- Narrative, Diaries and Field Notes*. Meeting papers, ERIC.
- Tirri, K.; Husu, J.; Kansanen, P. (1999), "The epistemological stance between the knower and the known" *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15(8), Nov. pp. 911-922.
- UNESCO (1998), "Informe Final de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston, Jamaica, 13-17 mayo 1996 y de la Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América latina y el Caribe", Santiago, Chile. En Swope John L., S.J.; Schiefelbein, P. (1999) : Políticas educativas en las Américas: Propuestas, consensos y silencios Revista Umbral, CIDE, mayo, 1999.
- UNICEF (2004), *¿Quién dijo que no se puede?* UNICEF, Marzo.
- Vavrus, F. (2002), "I didn't do nothin: The discursive construction of school suspension" *Urban Review*, Vol 34(2), Jun. pp 87-111.
- Vigneaux, M. E. (1990), **Adaptación de un instrumento para Evaluar el desarrollo del Juicio Moral** Memoria para optar al título de Psicólogo, Santiago, P.U.C.
- Vigotsky, L. (1978), *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press en Mc Vee, M. (2004), "Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self and other" *Teacher and Teaching Education*, V 20 881-899.
- Vigotsky, L. (1986), *Thought and Language* Cambridge: Harvard University Press en Mc Vee, M (2004), "Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self and other" *Teacher and Teaching Education* , V 20 881-899.
- Vigotsky, L. (1995), *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* 3° Ed Editorial Grijalbo, Barcelona, España.
- Walker, J. M. T. (2003), "Teacher classroom management practices as context for student self-regulated learning". *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, Vol. 64(3-B), pp. 1529.

- Weiner, B. (1986), ***An attributional theory of motivation and emotion***. New York: Springer Verlag. en Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002), "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos" ***Psicothema*** 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.
- Weiner, B. (2000), Intrapersonal and interpersonal theories from an attributional perspective ***Educational Psychology Review***,12, 1-14 en Ho, I. T. (2004), "A comparison of Australian and Chinese Teachers' attributions for student problem behavior" ***Educational Psychology***, Vol. 24, N°3, June 2004.
- Weldon, F. (1984), ***Letters to Alice on first reading Jane Austen***. New York: Carroll & Graf en Mc Ewan, H. (1997). The Functions of Narrative and Research on Teaching ***Teacher and Teaching Education*** , 13(1), 85-92.
- Wodlinger, M. (1980), A study of Teacher interactive decision making ***Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alberta Canadá*** en García, C.M (1987), ***El Pensamiento del Profesor***. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Zúñiga, R. (2000), ***"Escuela e impacto formativo"*** Documento de trabajo preparado para discusión del tema Decanato de Ciencias Sociales U.S.T. (no publicado).