Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

Repositorio RPsico **http://rpsico.mdp.edu.ar**

Trabajos de Tesis Tesis de Grado

2014-03-18

la Representación social de los docentes, con respecto a la familia de los alumnos con problemas de conducta dentro del ámbito escolar

Nieva, María Elena

http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/33

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

UNIDAD ACADÉMICA: Facultad de Psicología

Cursada Tres Arroyos

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

ALUMNOS:

Nieva, María Elena **Mat. N°: 08064-07**

Pascucci, Marcela Lujan **Mat. N°: 08067-07**

Torres, Claudia Eugenia **Mat. N°: 08086-07**

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

PSICOLOGÍA JURIDICA

SUPERVISOR:

Lic. Llarull Graciela

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR: **Si**

TITULO DEL PROYECTO: **La representación social de los docentes, con respecto a la familia de los alumnos con problemas de conducta dentro del ámbito escolar.**

Agradecimientos

Es imprescindible agradecer a todos los que colaboraron y apoyaron la realización de esta tesis, en primer lugar a la Evaluadora de Tesis: Mg Gloria Gonzalez, que con sus aportes enriqueció este trabajo.

A nuestra tutora Lic. Graciela Llarul, que depositó su confianza, tiempo y dedicación en nosotras, haciendo posible la elaboración de esta investigación.

A los docentes e informantes claves, que realizaron las encuestas y entrevistas.

Y por supuesto una mención especial para nuestras familias, ya que sin ellos no podríamos haber logrado llegar al punto culminante de esta carrera, sosteniéndonos en todo momento, brindándonos su amor y comprensión.

A todos, infinitas gracias.

María Elena, Claudia y Marcela.-

DESCRIPCIÓN RESUMIDA:

El objeto del presente proyecto es intentar conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de la ciudad de Tres Arroyos, con respecto al grupo familiar de los alumnos que presentan problemas de conductas. Para ello se trabajara en instituciones educativas de índole privado y público.

Intentaremos indagar el concepto de familia que poseen los docentes de la ciudad y si ese concepto presenta variaciones entre un establecimiento privado y la escuela pública.

Para determinar las representaciones sociales, se utilizara, como herramienta de investigación la escala Lickert, informantes claves y entrevistas.

Los datos obtenidos a través de estos instrumentos serán sometidos a análisis estadístico.

PALABRAS CLAVE: representación social, escuela, familia, problemas de conductas.

DESCRIPCIÓN DETALLADA

- ## Motivos y antecedentes:

El concepto de representación social es relativamente nuevo en el campo de las ciencias sociales, concepto éste de suma complejidad, por lo cual es difícil de definir. A este respecto Moscovici, a pesar de haber sido él mismo el que acuñara el término *representaciones sociales* en 1961, designándolo como *"la elaboración de un objeto social por una comunidad"*, afirma que *"…si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto"* (Moscovici, 1979).

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades para su conceptualización, *"Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro".* (Moscovici, 1979).

Para el hombre moderno, la representación social se constituye en una vía para captar el mundo, y actúa en consecuencia.

Por otra parte, y haciendo un recorte dentro de la amplitud que implica este tema, si tomamos en cuenta que la educación de niños y adolescentes es una instancia fundamental en la formación del ser humano y es la base de su futuro y el de la sociedad en general, consideramos muy importante la investigación acerca de las representaciones sociales que los docentes poseen acerca de las familias de sus alumnos, en relación con su conducta dentro del ámbito escolar, dado que estos constructos, pueden tanto contribuir al buen acompañamiento y enseñanza de los niños y jóvenes, como constituirse en un obstáculo para tales objetivos. Esto cobra especial relevancia si tenemos en cuenta los denominados *"Efecto Mateo"* (en le campo psicosocial) tanto como el constructo de la *Profecía Auto cumplida* en el ámbito educacional.

La expresión *"Efecto Mateo"* proviene de la cita bíblica que se recoge en el capítulo 13, versículo 12 del Evangelio de San Mateo y que dice así: "Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, incluso lo que tiene se le quitará".

Autores relevantes de la psicología, como Merton o Bunge, han reflexionado sobre el efecto Mateo, entendiendo que los bienes a los que la cita hace referencia pueden ser materiales (dinero, riqueza, posesiones…) o inmateriales (prestigio, confianza, autoestima…).

Merton fue el primero que utilizó este concepto aplicándolo a la producción científica. Dice que un científico acreditado tendrá menos problemas en hacer valer sus investigaciones que un joven desconocido en el ámbito de la ciencia. Por eso funcionan tan bien los padrinazgos. Un autor novel estampa su firma al lado de un autor consagrado. Padrino y ahijado se benefician del efecto Mateo. El ahijado verá cómo su trabajo ve la luz (beneficio del ahijado) y el padrino se apunta un mérito atribuyéndose un trabajo que no ha hecho (beneficio del padrino). Uno pone el nombre y el otro pone esfuerzo. Los dos se benefician.

En palabras de Bunge, *"Si un premio Nobel dice una gansada, ésta aparece en todos los periódicos, pero si un oscuro investigador tiene un golpe de genio, el público no se entera. Un profesor en Harvard, Columbia, Rockefeller, Berkeley o Chicago no tiene dificultades en publicar en las mejores revistas: se presume que es un genio. No en vano la mitad de los premios Nobel del mundo trabajan o han trabajado en esas Universidades. En cambio, un genio sepultado en un oscuro college, o en un país subdesarrollado, enfrenta obstáculos enormes. A menos que tenga un gran tesón y mucha suerte (o sea, una oportunidad que sepa aprovechar), jamás saldrá a flote.*

En el ámbito de la educación esto se ve muy claramente: si un estudiante ha sido brillante en años anteriores es probable que en el año siguiente se le preste más atención. Si siempre ha tenido buenas calificaciones, se esperará que las vuelva a obtener. "¿Cómo ha podido hacer un ejercicio tan malo?", dirá un profesor acerca del trabajo de un alumno de calificaciones altas, en casa de que éste no sea lo suficientemente satisfactorio. "¿Cómo ha podido hacer un ejercicio tan bueno?", dice el mismo profesor sobre el trabajo de un alumno que habitualmente ha obtenido regulares calificaciones, en el caso de que haya realizado una tarea satisfactoria.

Cuando se hacen evaluaciones de las que se derivan clasificaciones, los situados en cabeza se benefician del efecto Mateo, mientras que los últimos de la lista volverán a ser castigados por su efecto nocivo.

Respecto del segundo constructo mencionado anteriormente, diremos que una profecía auto cumplida o autor realizada es una predicción que, una vez hecha, es en sí misma la causa de que se haga realidad. Una profecía auto cumplida es una expectativa que incita a las personas a actuar en formas que hacen que la expectativa se vuelva cierta. Cuando una persona anticipa una situación, existen muchas posibilidades de que se cumpla.

En 1968, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson, realizaron una investigación validada en múltiples oportunidades: ellos demostraron que las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos provocadas experimentalmente en el maestro repercutían en las calificaciones de los estudiantes. Aquellos alumnos que el profesor suponía que lograrían los mejores resultados correspondían en su conducta a esa expectativa, a pesar que tal previsión carecía de fundamento.

Primero, los investigadores realizaron pruebas de capacidades generales al inicio del año escolar. Luego, indicaron a los profesores que algunos de ellos iban a "madurar" de un momento a otro y que lograrían resultados extraordinarios, los docentes no sabían que los investigadores habían confeccionado la lista de los alumnos con supuestos "resultados extraordinarios", al azar. La información que suministraron a los maestros no se basaba en las calificaciones obtenidas en los test iniciales. El único dato con que se contaba para predecir los resultados de los estudiantes, eran las expectativas sembradas en el maestro. Al final del año, se administró la misma prueba a todo el grupo. Los resultados indicaron que aquellos alumnos que fueron calificados como “madurez repentina” y “resultados extraordinarios”, superaron en todo a sus condiscípulos.

En el experimento de Rosenthal y Jacobson, los profesores en general, calificaron al grupo que les dijeron que tendrían buenos resultados como de gran desempeño, como estudiantes que tenían un gran futuro por delante, como interesantes, alegres y con mayor curiosidad intelectual que aquellos que no habían recibido la designación de los investigadores.

Lo antedicho muestra la importante relación existente entre la representación social de los docentes respecto de sus alumnos, y la profecía auto cumplida.

Por ejemplo, el docente A, cree que Juanito es un niño revoltoso, que como viene de un hogar de padres divorciados no tiene muchas posibilidades, por lo tanto, no se esfuerza en él puesto que su expectativa es que el alumno va a fracasar, por eso mismo, le va dando mensajes explícitos e implícitos de que él no es capaz, que tiene demasiados problemas y que no va a salir adelante. El niño, sin saber las expectativas del docente, va respondiendo a lo que se espera de él y termina cumpliendo la profecía del profesor.

Es por esto que consideramos nuestra investigación de suma importancia.

Creemos que, en muchos estudios en los que se habla de Representaciones Sociales, no está claramente explicitado que se entiende por ello, confundiéndose, muchas veces, con estudios de opinión y/o actitud y en menor medida planteada una discusión sobre los aspectos metodológicos de la investigación sobre Representaciones Sociales.

Mediante este trabajo de investigación se tratará de establecer la incidencia de tales representaciones en la relación docente-alumno-familia del alumno, en la ciudad de Tres Arroyos en los diferentes ámbitos escolares, teniendo en cuenta su contexto socio-económico-cultural y los cambios acaecidos en las últimas décadas del constructo familia.

Dentro de los antecedentes relacionados con este tema se pudieron hallar las siguientes investigaciones: “Representación Social de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica”, Federico Butt ; “ Emociones y Representaciones Sociales de la profesión docente”, María de Lourdes Sánchez Velazquez; “Trascendencia de las Representaciones Sociales Infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía”; Carlos Bolívar Bonilla Baquero, Héctor Fabio Ospina; “ Estudio de las Representaciones Sociales de los profesores de la Escuela Básica N° 1739 Niño Levántate, y el Desarrollo Resiliencia en los alumnos”, Patricia Belloni, Daniela Villalobos Undurraga.

Objetivo general:

Indagar la representación social de los docentes, con respecto a la familia de los alumnos con problemas de conducta dentro del ámbito escolar.

Objetivos específicos:

- Conocer la Representación Social de los docentes de escuelas públicas de nivel medio, sobre las familias de niños con problemas de conducta.
- Conocer la Representación Social de los docentes de escuelas privadas de nivel medio, sobre las familias de niños con problemas de conducta.
- Comparar la Representación Social de los docentes de escuelas públicas y privadas de nivel medio, sobre las familias de niños con problemas de conducta.
- Indagar como relacionan los docentes, las actitudes que poseen los alumnos, con la educación familiar.

- **Metodología**

Será una investigación exploratoria descriptiva, donde se utilizaran las siguientes técnicas: entrevistas a informantes claves y aplicación de una escala Lickert.

Población: Docentes de alumnos de 10 a 14 años de edad aproximadamente, que ejercen sus funciones en escuelas públicas (una de bajos recursos socio-económicos y una céntrica de recursos socio-económicos medios-altos) y dos privadas (una de altos recursos socio-económicos y una periférica de bajos recursos socio-económicos) de la ciudad de Tres Arroyos.

La razón por la cual llevamos a cabo la investigación en esta población, es la de obtener una amplia perspectiva que nos demuestre si existe o no relación entre las representaciones sociales de los docentes respecto de los alumnos y la franja socio-económica a la cual abocan su trabajo.

- **Instrumentos:**

Para determinar la relación entre la Representación Social de los docentes con respecto a la conducta de los alumnos de acuerdo a su condición socio-económica, se utilizarán cuestionarios tipo Lickert, es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal, consistente en una serie de items o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto, las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga, el cuestionario consta de 43 preguntas con 5 subitems cada una.

También se utilizaran entrevistas a informantes claves, ya que es de suma utilidad la opinión de personas que trabajen en el ambiente educativo y no pertenezcan al personal docente.

- **Análisis de los datos**

Los datos obtenidos a través de la escala Lickert serán sometidos a análisis estadístico. La cantidad de items seleccionados de acuerdo a su poder discriminatorio, constituirá la escala final a ser aplicada a sujetos o grupos como versión final. Los puntajes finales a adjudicar a los docentes, serán entonces el producto de la suma de puntajes obtenidos en cada items, divididos en el total de items. Se tendrá en cuenta la comparación entre escuela públicas y privadas, centrales y periféricas.

En cuanto a las entrevistas, se tratará de rescatar lo dicho en esos discursos, interpretarlos y desentrañar las estructuras de significación en su campo social y su alcance.

- **Cronograma de actividades**

Actividad **Mes**						
Elaboración marco teórico						
Administración instrumentos recolección de datos						
Procesamiento de la información						
Análisis de los datos						
Elaboración de resultados						
Elaboración de Informe Final						

- **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**:

- Bunge, M. (2001). El efecto San Mateo. *Polis, Revista de*
- *la Universidad Bolivariana*
- Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, *159, 56-63*
- Ley Provincial 13 .298
- LLarull G. (2005) La Familia ¿que Familia? TL II Congreso Marplatense de Psicología Fac. de Psicología de UNMDP
- Material de Cátedra. Estrategias Cualitativas y cuantitativas de investigación.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El psicoanálisis, su imagen y su público,* ed. Huemul.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinios*, Anual Review of Psichology.*
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom*: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. Irvington Publishers, Nueva York
- Ruíz Olabuenaga, J. Metodología de la investigación cualitativa.

Firma del supervisor Firma del/los alumnos

P/Area de Investigación

Resultado de la evaluación: (aprobado - rehacer)

Fecha

ÍNDICE

Marco Teórico	2
Administración de Instrumentos y Recolección de datos	32
Procesamiento de la información y análisis de los datos	33
Entrevistas a informantes clave	47
Elaboración de resultados	55
Informe final	63

MARCO TEÓRICO

La educación es un campo donde se entraman y entrecruzan diferentes conocimientos, quehaceres e intenciones. La escuela es uno de los lugares en donde se sostiene y se consolida la sociedad, en donde se expresan sus desacuerdos, paradojas, reproducciones y fragmentaciones.

"La escuela afecta a todas las personas, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías sociales, estructuradas en torno a la función fundamental del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad" (Pérez Sánchez, 1998).

Tomamos de Parsons el señalamiento que realiza acerca de los elementos que intervienen en el proceso de socialización en la enseñanza primaria:

Una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia (...), y desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta (Parsons, 1976, pág.185).

La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida. (Pérez Sánchez, 2000, Revista Iberoamericana de educación, nº 23)

La asimilación del principio de la igualdad de oportunidades por parte de los alumnos en el sistema escolar, asociado al de la promoción individual, es

fundamental en relación con la reproducción y el mantenimiento social, a través de la justificación individualizada de los fracasos, los logros y las opciones escolares. Por tanto, la aceptación de estos principios por parte del alumnado es esencial en el proceso de legitimación de la cultura escolar. Pero en dicho proceso son igualmente importantes las posiciones que desarrollan los docentes. Analizar el poder de estas premisas en las concepciones concretas de estos últimos es una tarea importante que nos permite aclarar el pensamiento de los profesores sobre la naturaleza política de su ocupación. (Pérez Sánchez, 1998).

Es de suma importancia analizar las posiciones de los docentes sobre las desigualdades socioeducativas, abordando concretamente las clasificaciones e interpretaciones que en la práctica desarrolla el conjunto de docentes de escuelas de la ciudad de Tres Arroyos tanto públicas como privadas, acerca de las características del alumnado y sus familias y sobre los rasgos del propio trabajo docente en espacios sociales caracterizados por distintos grados de riesgo.

El concepto de *subalternidad social*, de inspiración gramsciana, es pertinente en nuestro estudio en tanto presenta dos rasgos esenciales para estudiar la desigualdad social y cultural. Por un lado, permite distinguir práctica y metodológicamente distintos grupos que, en general, mantienen una relación de subordinación y aceptación con respecto al modelo social del que forman parte, y del que por sus situaciones sociales se encuentran en claras desventajas (o excluidos) frente a los mecanismos de promoción y movilidad social. Por otro, se ubica en un modelo de análisis que considera que las culturas no son creadas exclusivamente en razón de sus condiciones materiales y sociales, sino que además son el producto de las relaciones con la dirección ideológica y cultural, relaciones complejas y contradictorias, que se definen tanto en términos de dominación y subordinación como de persuasión y resistencia.

Encontramos aquí una estrecha relación con el concepto de *expulsión social* destacado por Duschattzky y Corea en su libro *Chicos en banda* (Duschattzky y Corea, 1992):

La exclusión social se define por fuera del orden social, se pone el acento en un estado. La exclusión nos habla de un estado en el que se encuentra el sujeto.

En cambio la idea de expulsión social se refiere a la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras que el excluido es meramente un producto, un dato, un resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es resultado de una operación social, una producción, tiene carácter móvil.

La expulsión social, entonces, más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución social. El nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Estos ya no serían una disfunción de la globalización, una falta, sino un modo constitutivo de lo social.

La expulsión social provoca un des existente, un "desaparecido" de los escenarios públicos y de intercambio.

La violencia en las escuelas, la deserción del sistema educativo, la desprotección, la disolución de los vínculos familiares, y de los mismos entre docentes y alumnos y docentes y familias de alumnos, son descriptores de la expulsión social.

En la escuela, la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano. Es identificada como tal por un observador y no por sus agentes. Son los docentes, en posición de observadores, quienes hablan de violencia cuando constatan que los comportamientos habituales de los alumnos son la negociación de la representación que corresponde a la condición del alumno.

El alumno tiene como rasgos de identidad el aguante, el zafe, las lealtades; sus prácticas se dan en el límite y el riesgo. La amenaza de cárcel y de muerte por robo o drogas es un rasgo decisivo de esta subjetividad que no

tiene en las figuras adultas de familia o la escuela ningún referente; por el contrario, se alude a tales figuras mediante la agresión, la injuria y a veces, mediante una expresión que oscila entre la queja y el reclamo de que no son escuchados. El docente es con frecuencia la figura de ese que no escucha, que no entiende, que no reconoce.

La escuela se encuentra destituida simbólicamente, no porque enseñe mal, o por el discurso de aquellos que dicen que la escuela hace asistencialismo en vez de pedagogía. Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Se trata de la desaparición de algunos tipos subjetivos, de algunas posiciones de enunciación, de algunos recursos y lógicas que se revelan estériles para hacer algo en esta situación. Estos tipos subjetivos, esas posiciones de enunciación, esos recursos son los términos (alumnos, docentes, supervisores, directores, saberes, hábitos, reglas, etcétera) producidos por la experiencia de nuestra escuela pública.

La desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta. (pág. 1 y 2).

Los docentes describen a sus alumnos mediante atributos negativos: *"se portan mal, provienen de familias con problemas, contestan mal, no tienen buenos ejemplos, están descuidados, etc."*

Los docentes ya no perciben la posibilidad de progreso de sus alumnos, y están en su mayoría resignados a no poder *civilizarlos*.

En 1919 el Congreso de la Nación convirtió en ley el proyecto de Patronato Estatal de Menores que el Dr. Luis Agote, médico y diputado conservador por la provincia de Buenos Aires, había presentado cuatro veces en la Cámara de Diputados entre 1910 y 1919. A partir de ese momento, los jueces de los tribunales criminales o correccionales de la Capital Federal, las provincias y los Territorios Nacionales quedaron habilitados para suspender o quitar la patria potestad a los padres de los menores de 18 años cuando hubieran sido condenados por delitos graves o por delitos contra sus hijos, o si

habían sufrido diversas condenas que demostraran “que se trata de delincuentes profesionales y peligrosos”; cuando, sin haber sido condenados, comprometieran la salud, la moralidad y la seguridad de sus hijos por “ebriedad consuetudinaria, inconducta notoria y escandalosa, malos tratos o negligencia culpable” y “en general, cuando los menores se encuentren moral o materialmente abandonados”, entendiendo por “abandono moral y material” o “peligro moral”, además de las situaciones referidas, la incitación de los padres, tutores o guardadores al menor para que cometiera actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia del menor; su frecuentación de sitios inmorales o de juego o de ladrones o gente viciosa o de mal vivir; el ejercicio de profesiones notoriamente perjudiciales a su salud física o moral y de profesiones en la vía pública y “en general, los hechos que importen por su naturaleza o repetición, la negligencia culpable de los padres, tutores o guardadores y el perjuicio físico o moral para el menor, o su conducta viciosa o incorregible”. Los niños separados de sus padres o abandonados por éstos quedarían bajo la tutela estatal, ejercida por los mencionados jueces y por los funcionarios del Ministerio Público de Menores -encabezado por los defensores de menores-, pudiendo ser entregados “a una persona honesta, pariente o no, o a un establecimiento de beneficencia, privado o público, o a un reformatorio público de menores”.

Aunque la tradición de intervención público-privada sobre los niños y jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos puede remontarse al periodo colonial, durante el siglo XIX se asistió a una creciente ampliación de las funciones estatales en relación a esa población. Inscripta en esa tendencia, la Ley de Patronato supuso una profundización de la intervención estatal al extender los motivos por los cuales los progenitores podían ver afectado su derecho de patria potestad. Además, sentó las bases para el tratamiento jurídico-penal específico de los menores de 18 años, que a partir de su sanción comparecerían ante los jueces criminales y correccionales en el marco de un proceso diferente al de los adultos, pudiendo tocarles en suerte cualquiera de los destinos antes mencionados. Una vez cumplida su condena, e incluso si eran absueltos, el magistrado podía mantenerlos bajo la tutela estatal hasta los

21 años si los consideraba “material o moralmente abandonados” o “en peligro”. (Ley Nacional 10.903 Patronato de menores).

En términos muy amplios, la ley del Patronato daba atribuciones ilimitadas a los jueces de menores para decidir la internación de niños con el argumento de su asistencia social. De ese modo, el juez lo arranca del seno familiar y lo deriva a institutos donde termina mezclado con otros chicos en conflicto con la ley penal, lo que los especialistas denominan como judicialización de la pobreza, porque semejante lastre protectivo sólo se ejerce sobre niños de familias pobres.

Con la sanción de la Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, en el año 2005, se inaugura una nueva etapa en la historia de la infancia de nuestro país que pone fin a casi cien años de patronato. A partir de la aplicación de esta norma, niños, niñas y adolescentes dejan de ser entendidos como objetos bajo la tutela del Estado para pasar a ser reconocidos como sujetos de pleno derecho.

La Ley 26.061 abre el camino hacia una nueva institucionalidad por medio de la creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, organismo del Poder Ejecutivo Nacional especializado en infancia y familia; y del Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, órgano deliberativo, consultivo y planificador de políticas públicas para la infancia y la adolescencia en todo el territorio, teniendo en cuenta y trabajando desde las distintas realidades del país.

El principal objetivo de las políticas implementadas por estos organismos consiste en fortalecer a la familia, entendiéndola como base para un desarrollo humano sustentable y como espacio afectivo fundamental para el crecimiento de niños y niñas. A su vez, desarrollan un conjunto de acciones de atención directa en las temáticas de restitución de derechos y de adolescentes infractores de la ley penal. En el primer caso, las acciones están dirigidas a proteger los derechos de niños y niñas que atraviesan situaciones críticas a nivel familiar, social, jurídico o económico (víctimas de violencia, trata, tráfico y trabajo infantil) promoviendo y fortaleciendo la permanencia en su ámbito

familiar y comunitario. El segundo caso agrupa todas aquellas acciones destinadas a estimular la capacidad de jóvenes infractores de ejercer sus derechos, respetar los derechos de terceros y asumir obligaciones que les permitan llevar adelante un proyecto de vida ciudadano.

Las diferencias fundamentales entre estos dos paradigmas están centradas en los siguientes conceptos. En la ley del Patronato se tomaba al menor como objeto de protección, protección que viola o restringe derechos, el menor era visto como incapaz y delincuente, no podía entender la criminalidad de sus hechos y por eso se lo protege. El juez tenía facultades omnímodas.

Con las Leyes de Protección Integral (ley nacional 26.061, y provinciales 13.298/13.634/13.345) se lleva a cabo la des judicialización de los menores, pasan a ser tenidos en cuenta como sujetos de derecho, son considerados personas en desarrollo, con capacidades progresivas, la infancia integrada en todas las etapas a lo familiar. El juez es visto como un técnico, limitado por garantías y derechos constitucionales y leyes inferiores. Fundamentalmente se promueve la resocialización y reinserción social.

Consideramos de suma importancia tener en cuenta este cambio de paradigma legal en la consideración de niños y adolescentes, dada su estrecha relación con la posible visión de los mismos por parte de los docentes y la sociedad en general.

El problema central de la educación hoy a juzgar por los docentes, es su impotencia enunciativa, que es desigual al decir la desubjetivación de la tarea de enseñar. El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede (…) La posición docente de resistencia da cuenta de un modo de abroquelarse en representaciones que han perdido capacidad de nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación del alumno o del docente. ¿Qué es hoy ser estudiantes? ¿Qué es ser un maestro?

Podríamos nombrar al estudiante como aquel niño o joven que transita una institución que lo proveía de los saberes necesarios para alcanzar

autonomía social durante un período de moratoria social en el que se postergaba la asunción de las responsabilidades adultas. Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar a una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero estas representaciones han estallado. Entonces la resistencia es la expresión del desacople entre representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones

La resistencia es un obstáculo porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. La posición que resiste insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones, en condiciones de prever, anticipar, disponible para recibir algo del adulto.

La resistencia es una negación a cambiar las preguntas y a dejarnos alterar por los signos de lo nuevo, que no suponen necesariamente lo bueno.

Si la expulsión social es una situación, una contingencia, la posición ética no renunciaría jamás a buscar a partir de esa situación una posibilidad. (Duschattzky et al., 1992, p. 12, 13).

Actualmente en nuestra sociedad, la violencia como tópico social ocupa un lugar central, tanto en la agenda política de los gobiernos (en términos de *"seguridad*") como en aquello que define una noticia de tapa para los medios de comunicación. Cotidianamente se escucha y se observa en la televisión una intensa escalada de violencia que tiene a protagonistas a niños, jóvenes y adultos, a los sectores más pudientes y a los más vulnerables, sin distinción. (Chairo, 2013)

Lo que en cada sociedad se presenta como violento, no es otra cosas que lo que ella instituye, delineando así sus cercos, como intolerable, no deseable, negativo e incluso anormal. A cada momento histórico le corresponde un modo particular, un dispositivo sociocultural de expresión e institución de lo connotado como violento. (Chairo, 2013)

Recortando la violencia en la escuela como un campo de problemas que ha cobrado gran visibilidad en nuestra sociedad actual, ya que ocurren

frecuentemente situaciones de maltrato entre sus actores institucionales y la cobertura mediática parece ser mucho más manifiesta que en otros tiempos históricos, reproduciendo y produciendo de esta forma condiciones de posibilidad para su puesta en forma. (Chairo, 2012)

La violencia primaria (Aulagnier, 1977), como la ha denominado Piera Aulagnier, es constitutiva e imprescindible para el advenimiento de un sujeto, la persistencia y consecución de la violencia más allá de ciertos límites, denominada también secundaria, es consecuencia de ciertos dispositivos históricos sociales que construyen y se han sofisticado en la puesta en marcha de un tratamiento del sujeto y de los lazos que facilita el despliegue de la violencia, de lo cruel, como una de sus manifestaciones más extensas. (Chairo, 2012)

Siguiendo a Freud, pulsión de vida y pulsión de muerte requieren en el sujeto de cierto equilibrio que permita su bienestar y por ende, la capacidad sublimatoria para el despliegue en sociedad. Esta regulación dirá Freud, es mediatizada por el superyó, el cual se instituye como una instancia *"civilizadora*" e impide que la pulsión de muerte lo destruya todo (Freud, 1920).

Hoy palpitamos una profunda fragmentación de lazos, la crisis de ciertos ideales y sentidos, la fuerte apatía y la gran paranoia que produce el encuentro con el otro, crisis de los apuntalamientos identificatorios, de las instituciones que amarraban algo de lo más tanático constitutivo del ser humano.

Todo esto produce condición de posibilidad para la violencia actual, produciendo además, nuevas subjetividades.

Esto se expresaría en la declinación de ciertas figuras de autoridad como la parental, el docente y la suposición de un saber allí, etc.

En función de esta crisis y teniendo en cuenta los planteos de Freud ¿qué ocurre, entonces, en la actualidad, con la regulación que ejercía la institución de la sociedad, como un todo coherente, sobre las pulsiones más destructivas del ser humano? (Chairo, 2012)

Es el amor, dirá Freud, el que inhibe la agresividad (Freud, 1930). En una educación sin amor, la agresividad tiende a desplegarse libremente al exterior. La declinación de las instancias parentales y la ausencia del amor, harían que esta agresividad se despliegue casi por completo hacia el semejante, hacia los objetos.

Ulloa refiere que uno de los dispositivos, núcleo central para el avance de crueldad, es el de "encerrona trágica" (Ulloa, 1995). Esta encerrona cruel es una escena en la que se ponen en forma sólo dos lugares, sin tercero de apelación (tercero de la ley) sólo la víctima y el victimario.

Algo de esto se ve en nuestras escuelas, donde "la cultura de la mortificación", cultura del acostumbramiento, es el escenario consolidado para el despliegue de los violento. Se enfrentan niños, pares, en un contexto donde prima la indiferencia y donde no existe la figura de un mediador que regule la crudeza de lo especular. (Chairo, 2012)

El silenciamiento y el no miramiento dan cuenta de cierta renegación de lo cruel. Se normaliza la intimidación como modalidad de lazo al otro, normalizando sus efectos, esto es lo que opera a la base de lo que se denomina bullyng, un modo de lazo instalado socialmente que se infiltra, en todas las instituciones, en todos los vínculos.

El psicoanálisis como praxis tiene un campo de acción restringido al encuentro entre un analista y un paciente en la intimidad de una sesión. Pero no obstante, el cuerpo teórico psicoanalítico puede entrar en discusión e interacción con otros saberes e intentar realizar articulaciones y contribuciones.

El psicoanálisis logra aproximarse al campo pedagógico desde los conceptos básicos de su teoría: sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia, Complejo de Edipo, ley, castración, función paterna, identificación, entre otros. Más que nunca en el momento actual, enmarcado en la era del capitalismo post-industrial que instala la dominancia del discurso capitalista, privilegiando la ley de mercado, consumo y oferta de productos anestésicos de la angustia, obturando la falta generadora del deseo. (Elgarte, 2009)

El acto docente opera entre sujetos, corresponde aquí la distinción entre yo y Sujeto dividido entre consciente e inconsciente y se produce en el interior de una trama intersubjetiva, en el Otro del lenguaje.

Entonces, si el sujeto no es el yo consistente de la identidad, no es el hombre pleno de la psicología tradicional, ello nos conduce al revolucionario descubrimiento freudiano del inconsciente y los efectos que puede producir si el discurso pedagógico lo tomara en cuenta, en tanto que, en general, no hay coincidencia entre el sujeto de la pedagogía y el sujeto del psicoanálisis.

Entonces el sujeto del psicoanálisis, Sujeto del inconsciente, es diferente de un supuesto sujeto del conocimiento, donde se le otorga prevalencia a lo voluntario consciente y se considera a lo intelectual como una entidad independiente y recortable. Desde el psicoanálisis pensamos que lo intelectual no es una aptitud autónoma, sino que depende de la dinámica psíquica, de la trama significante del sujeto. (Elgarte, 2009)

Conocemos el influjo que la palabra ejerce en el lazo social, la influencia del discurso entre los seres humanos, cuestión básica en el contexto de un proceso analítico y también en el acto educativo. Pero para que esto ocurra, el psicoanálisis nos advierte, como resorte de la cura analítica, sobre el requisito de la instalación del fenómeno de la transferencia. Este concepto fundamental del psicoanálisis, se puede pensar en el acto educativo. Si la palabra en sí tiene efectos transferenciales, para que un proceso de enseñanza aprendizaje tenga efectos, el docente, la tarea, la teoría, tendrán que ser investidos libidinalmente por el alumno, se le atribuirá algún saber al Otro. La situación de enseñanza es asimétrica: lugar del docente y lugar del alumno. El docente es responsable de propender que el mensaje que emite tenga la posibilidad de llegar a destino, cuestión que no solo depende de él, sino también del proceso de apropiación del alumno. (Elgarte, 2009)

El sujeto se produce en una trama intersubjetiva, en el suelo de la cultura, Freud se valió del mito de Edipo para dar cuenta de la constitución del ser humano (Freud, 1923). Lacan, en su relectura de Freud, ha destacado la relevancia de la función paterna como operador simbólico de corte y transmisor

de la ley. Ley como función estructurante de la constitución subjetiva, sabemos que el deseo, motor del psiquismo, nace de la ley, prohibición que ubica una falta (Lacan, 1957). En tal sentido y volviendo al ámbito educativo, se puede pensar al docente, intentando encarnar esta función paterna, como portador de la ley, liberadora del deseo, en contraste con algunas posiciones educativas maternizantes, en boga actualmente, con criterios de extrema permisividad. (Elgarte, 2009)

Lacan alude al deseo del enseñante al referirse al vínculo entre el sujeto y el saber, y nos dice que allí donde la cuestión del enseñante no se plantea, no hay profesor (Lacan, 1962-63). La propuesta de los diferentes tipos de discursos como forma de lazo social, en la cultura, abre la posibilidad de pensar diversos posicionamientos del docente. No será lo mismo ubicar el saber en el lugar de agente comandado por la verdad reprimida del amo (discurso universitario), que pensar al enseñante como sujeto escindido, que desde su falta puede dar lugar a la producción de un saber en el otro. (Elgarte, 2009)

La invención supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. Una posición de invención, por ejemplo, podemos encontrarla en aquel director de una escuela secundaria que se pregunta qué hacer frente al crecimiento progresivo de alumnas embarazadas y madres. La intervención no es ni la expulsión, ni la concesión, ni el renegar de la situación. La opción se plantea con la creación de un jardín maternal en la escuela, de modo tal que las alumnas puedan seguir ocupando la posición de estudiante pero admitirlas en su doble condición de madre y alumna. La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido, en el cual las jovencitas pueden habitar su condición de madres. Si se tiene en cuenta la gran dificultad que atraviesan los jóvenes para investir subjetivamente la maternidad y la paternidad, se verá en esta intervención una función de potenciación de la escuela, una apertura de los posibles. La invención de un lugar que no niegue sino que, por el contrario, despliegue esa condición hace no sólo posible la

tarea de la escuela, sino que ofrece a los estudiantes la posibilidad de ejercer subjetivamente su condición de madres. Pensar este gesto como un acto de invención requiere una condición previa: no dejar de pensar en el problema, implicarnos en la problemática de las nuevas identidades juveniles más allá de que la iniciativa haya resultado exitosa (…)

La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla. En esta dirección podemos analizar también la intervención de una escuela que frente al hecho de que los alumnos concurren armados, propone la creación de un "armero". ¿Qué es un armero? En principio, el artilugio de una escuela que opera en situación, es decir, a partir de condiciones concretas que escapan a toda norma y reglamentación abstracta. Un armero, lejos de ser un lugar donde guardar armas, es una frontera que delimita el territorio de la enseñanza. Entre la enseñanza y las armas no hay correlato posible. El armero, parte de reconocer una situación pero, lejos de la indiferencia, la renegación o la expulsión de las nuevas condiciones, interviene produciendo autoridad efectiva, dado que logra interpelar a los interlocutores: ustedes son bienvenidos pero ese territorio se habita en otras condiciones. No es a los chicos a los que no se les da lugar, es a las armas. (Duschattzky et al., 1992, p. 13).

Según Ana María Ehuletche, los profesionales de la educación se ven en este momento, en la necesidad de revisar sus prácticas a la luz de las transformaciones que imponen los cambios sociales. Esto implica la necesidad de conceptualizar estos momentos de cambio como situación contextual, para los procesos de enseñanza- aprendizaje, para a partir de allí, redefinir las intervenciones psicoeducativas:

Nos encontramos en un momento de transición paradigmática, en el cual, las reglas y reglamentos que guiaban nuestra manera de ver, de entender e intervenir, han perdido su vigencia y aún no se hallan definidas las nuevas. En este mundo globalizado, el espacio entre las esferas y contextos se reduce de tal manera que es difícil distinguir lo macro de lo micro, lo privado de lo público, por lo que el nivel de análisis de las prácticas educativas debe salir del encierro

del aula, del caso problema, de las metodologías, de los conflictos en los vínculos, etc. Se deben incorporar nuevas variables que ayuden a repensar la institución educativa y sus protagonistas. El desafío de las nuevas realidades es cómo posicionarnos como trabajadores de la educación ante la marginalidad o el cambio, entendido este como un nuevo aprendizaje. El gran desafío del siglo XXI, es la adecuación de los sujetos a la transformación paradigmática lo cual requiere reconocer el síntoma antes de repensar las prácticas educativas en general. Reconocer el síntoma implica no responder ingenuamente a la demanda, que nos pueden llevar a intervenir para mantener un equilibrio encubridor (Ehuletche, 2000).

La pregunta que debería hacerse un docente es: *¿Qué hacen los alumnos con lo que les enseñé*?" Y sólo sabré que enseñé algo si los sujetos habrían sabido hacer algo con eso.

Duschattzky (1992) afirma que "El horizonte de posibilidad radica en la creación de convicciones que habiliten un por-venir, un nuevo tiempo".

Otra posición de invención que debería adoptar el sistema educativo en general, es el reconocimiento de que, aunque se utilice el término *padres*, la práctica habitual en las escuelas es que son las madres las que asisten a las escuela, como reflejo de la división de tareas en el modelo patriarcal, en el cual ellas son, en la práctica, las encargadas de velar por la educación de sus hijos e hijas, o simplemente porque muchas de ellas se encuentran solas. La escuela debería entonces implementar medidas tendientes a la comprensión y buena comunicación de los docentes con las familias en tales situaciones, así como buscar, en los casos de los padres que conviven, es decir, cuando ambos padres se encuentran juntos, formas adecuadas de lograr un acercamiento entre ambos y la escuela.

Entre los docentes y directivos de las escuelas públicas se suele extender, al decir de Pérez Sánchez (2000) un tipo de valoración que considera el perfil de los padres del alumnado, en lo que a educación de los hijos/as se refiere, en términos carenciales y deficitarios, y que enlaza con una línea de pensamiento que describe las relaciones entre padres y maestros en forma de

enfrentamiento, de no coincidencia, de distancia. Básicamente estos planteamientos se centran en dos aspectos: por un lado, los presupuestos de los que parten las familias no se adecuan a las formulaciones y actuaciones de los docentes. En este sentido parece que los modelos educativos son contrapuestos: a la disciplina escolar se opone la permisividad en el hogar, y los resultados escolares como interés central de los padres chocan con la concepción, defendida por los maestros y profesores, del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo muy global y complejo. Oposición, en definitiva, que denota una forma de pensar que privilegia la posesión de un conocimiento exclusivo de parte de los docentes, del que no participan ni pueden participar los padres.

Valorar la escuela por parte de los padres se convierte en la solución necesaria para resolver los problemas educativos del alumnado, lo que parece traducirse en el sentido siguiente: desde que existe el padre que se pone a disposición del maestro, que sigue sus indicaciones, en definitiva, que delega en él la dirección de la educación de sus hijos, entonces los resultados mejoran. Pero muchos padres y madres necesitan, desde el pensamiento docente, ser educados; este deseo de escolarizar revela las dificultades para conectar con las familias, para considerarlas y relacionarse con ellas como iguales, lo que no deja de ser una manifestación de la distancia social existente entre la clase media y los miembros de los grupos subalternos. (Pérez Sánchez, 2000)

En la búsqueda del principio de igualdad de oportunidades deberían desarrollarse, desde la administración educativa, políticas concretas centradas en abrir mayores posibilidades para los más necesitados, toda vez que se reconocen las deficiencias culturales y sociales, no sólo de los niños y niñas que asisten a la institución escolar, sino de sus propias familias. En este sentido, sería interesante el establecimiento de escuelas para padres, como una estrategia clara de compensación. Pero, a su vez, no puede ignorarse que tal intento de compensación por parte del sistema educativo en la formación de los padres podría no ser aceptado por los mismos, dado que los padres no parecen asumir como propia la necesidad de formarse y de colaborar con la

institución encargada de cuidar y formar a sus hijos/as. Respuesta hasta cierto punto lógica, si tenemos en cuenta que ésta no sería más que el resultado de la asimilación misma de los presupuestos del sistema, que con la aplicación del principio de la educación universal se erige como espacio importante de la socialización de los ciudadanos y como árbitro de la selección. Desde las valoraciones de los docentes, estas actitudes se explican por la "irracionalidad" que supone no reconocer las propias limitaciones, de tal forma que la escasa colaboración entre una instancia y otra ahonda en la justificación misma de la reproducción social. Esto se ve reflejado a menudo en comentarios efectuados por los docentes: *"Se convoca a una reunión o taller para padres de sesenta alumnos y concurren sólo diez, siendo estos precisamente los que no lo necesitan".*

Por otro lado, junto a la percepción de que el espacio profesional que representan puede ser cuestionado y controlado por agentes que están lejos de entender las complejidades de las prácticas educativas, consideran que las funciones de los padres en la escuela están sobredimensionadas, asumiendo un poder que, a juicio de los docentes, es erróneo y hasta cierto punto ilegítimo (Pérez Sánchez, 2000).

Es decir, colaborar sí, pero fiscalizar no. El control de la institución escolar a través de la participación directa de los padres es uno de los elementos incorporados en la aplicación formal de la democracia interna; el papel de las familias como agentes cruciales en la educación de sus hijos es un principio propio de las "nuevas" pedagogías. Frente a las pedagogías tradicionales, las nuevas teorías psicológicas y pedagógicas exigen de las familias un papel activo y de colaboración con la escuela. Sin embargo, en la práctica la participación de los padres y madres en la escuela es cuestionada por los docentes al interpretarla como una intromisión en esferas que no les son propias. El desencuentro es total cuando ven amenazadas sus actuaciones como docentes, entendiendo que el control debe ejercerse de "arriba" (Administración) hacia "abajo", pero no están dispuestos a admitir que sean las propias familias las que, desde su "incultura", vigilen directamente el trabajo docente, entre otras cosas porque opinan que su autoridad está cuestionada

por un público que, según ellos, está desarrollando una visión desprofesionalizada del enseñante. (Pérez Sánchez, 2000).

La falta de reconocimiento público sobre la docencia no es, sin embargo, la causa del bajo estatus profesional asignado a esta ocupación; más bien es consecuencia de un proceso social y político en el que, según la tradición crítica de la sociología de las profesiones, el término "profesional" es un símbolo que reserva nuestra cultura para unas pocas ocupaciones, un constructo que promueve una identificación positiva de grupo y sirve para resaltar y legitimar las diferencias entre grupos de elite y los otros (Pérez Sánchez, 2000).

Pero además la falta de prestigio parece, a juzgar por algunos trabajos de investigación, un elemento de las percepciones de los docentes, más que una opinión generalizada en la sociedad. Probablemente dichas percepciones se deban a los bajos salarios percibidos por los docentes, que pueden llevarlos a una confusión entre políticas económicas y aprecio social, además del hecho de que las agresiones verbales y hasta físicas recibidas por algunos docentes por parte de algunos padres/madres/alumnos, llevan a generalizaciones que desembocan en la sensación de depreciación por parte de la sociedad.

Por otro lado, según las investigaciones de Cabrera y Jiménez (1994), la mayor democratización de las instituciones educativas, a diferencia de otras como los hospitales, el ejército o la policía, tiene que ver no sólo con el menor desarrollo profesional (...), sino también con la superior importancia con que la ciudadanía dota al sistema educativo en relación a cualquier otro ámbito institucional, entre otras cosas por su carácter obligatorio y universal y porque, pese a todo, las 'ideologías meritocráticas' que asignan a la educación el papel de 'árbitro' en la división social del trabajo han ido calando en las clases sociales subalternas (donde han encontrado el terreno abonado tanto por la lucha histórica de las organizaciones obreras por el acceso a la educación como por una enormidad de 'apariencias') y han ayudado a generar grandes expectativas (no por poco fundadas menos firmes)

Desde una cierta coherencia con los planteamientos anteriores, muchos docentes destacan los aspectos individuales y conductuales del alumnado por encima de los sociales. La priorización de estas variables es una consecuencia de la interiorización tanto de las premisas ideológicas del sistema educativo como de algunas teorías psicopedagógicas que enfatizan el tratamiento individualizado, y donde no parecen tener en cuenta, al menos formalmente, que sus alumnos/as sean miembros de una u otra clase social o de grupos sociales con mayores o menores privilegios. Las preocupaciones de muchos docentes, a juzgar por sus propios discursos, tienen que ver fundamentalmente con los aspectos concretos de la personalidad de los distintos actores sociales con los que tienen que interactuar. Se trata de una orientación individualista, con un planteamiento basado en la igualdad formal, en la homogeneidad de las prácticas pedagógicas sin tener en cuenta las diferencias psicológicas y sociales en las cuestiones escolares. Elementos coincidentes con gran parte de los discursos oficiales, que reducen los problemas educativos a la capacidad y motivación individual para aprender, corriendo siempre el peligro de disfrazar problemas y de no hacer suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales desfavorecidos, según Cabrera (1988) “opta por un intento de conciliar igualdad de oportunidades con respeto a las peculiaridades individuales. Ocurre que las peculiaridades individuales son, cuando menos, un cajón de sastre y claramente, como se ha demostrado hasta la saciedad, en gran medida un eufemismo tras el que se esconden las diferencias sociales y culturales existentes entre los individuos” (Cabrera, 1988).

En este sentido, resulta interesante el enfoque del modelo sistémico respecto de la educación.

Dowling y Osborne (1993) han realizado importantes investigaciones y aportes en lo que al modelo sistémico se refiere. Explican que *Sistémico* se refiere a la percepción de la conducta individual que tiene en cuenta el contexto en el que ocurre. Se considera que la conducta de un componente del sistema afecta a, y está afectada por, la conducta de los demás. Los límites alrededor de los sistemas físicos están definidos con más claridad que los de las ciencias sociales, en las que generalmente aquellos se determinan de una manera

arbitraria. La teoría general de los sistemas proporciona un marco teórico alternativo al modelo lineal, que busca causas para explicar efectos. La mayor parte del aprendizaje profesional se basa en un modelo lineal y en realidad las profesiones relacionadas con la salud mental han estado influidas por el modelo médico tradicional en la búsqueda de la etiología de los fenómenos patológicos al tratar problemas emocionales, por ejemplo, a través del método científico. El modelo sistémico propone pensar una noción central que es que lo que sabemos depende de cómo lo sabemos.

Dichos autores explican cuáles son los conceptos clave de la teoría sistémica:

Contexto: Los sistemas vivos dependen del entorno externo, deben ser concebidos como sistemas abiertos que mantienen un comercio constante con su entorno, una continua entrada y salida a través de sus limites permeables En términos de procesos sociales, esto implica un cambio desde un nivel intrapsíquico a un nivel interpersonal, desde un individuo a una visión interactiva de la conducta.

Causalidad circular: Si consideramos nuestra conducta en términos de interacción, en lugar de preguntarnos si A causa a B, consideramos que la conducta A esta afectando y siendo afectada por B y C, en un ciclo de interacción.

La pregunta *por qué* (lineal, modelo causa – efecto), es sustituida por cómo ocurre el fenómeno, y se presta atención a las secuencias de interacción y los patrones repetitivos que rodean al suceso.

El funcionamiento psicológico incluye una interacción recíproca entre la conducta y sus condiciones de control, y como las acciones se regulan por sus consecuencias, el entorno se ve, a su vez, alterado por la conducta.

Puntuación: La noción de circularidad está íntimamente unida al concepto de puntuación. El punto en el que una secuencia de acontecimientos se interrumpe para darle significado. Cada ítem o conducta puede ser un estímulo o una respuesta o un refuerzo, según como esté puntuada la secuencia total de interacción. Ninguna puntuación esta bien o mal, sólo refleja una visión de la

realidad. Cuando surgen problemas educativos, es de utilidad examinar el problema en el doble contexto de la familia y la escuela.

Homeostasis: Es la tendencia de los organismos vivos hacia un estado permanente de equilibrio. Es posible gracias al uso de información que proviene del entorno exterior en la forma de feedback. El feedback dispara el sistema regulador que al alterar las condiciones internas del sistema, mantiene la homeostasis.

Las propiedades autorreguladoras del sistema familiar han resultado ser una noción útil para los clínicos a la hora de comprender el sentido de los problemas que aparecen y la tendencia de las familias hacia el mantenimiento de su statu quo y la reticencia al cambio.

Los aspectos autorreguladores de la conducta disfuncional individual en el contexto del sistema familiar se pueden observar igualmente en el marco de la escuela. El mantenimiento de conductas trastornadas en ciertos individuos contribuye al mantenimiento de una institución, que quizás, de otro modo, se vería amenazada. Siempre y cuando se pueda detectar la "*maldad"* en un sector de la institución, se puede conservar el resto y mantener el equilibrio. La familia y la escuela pueden confabularse y lograr mantener ese equilibrio a expensas del *"niño sintomático*". Es útil preguntarse ante una conducta problemática en la escuela, *"que cosas en la situación de la escuela contribuyen a mantener dicha conducta".*

Información y feedback: Familias y escuelas están íntimamente interconectadas por un periodo de tiempo importante durante el ciclo de desarrollo en la vida familiar. Como sistemas abiertos están interconectados en una doble relación dinámica, esta influencia reciproca determina que estos dos sistemas se perciban mutuamente (circuito de feedback). En esta secuencia cíclica se puede ver como un punto particular del círculo puede ser a la vez "causa" o "efecto", dependiendo de dónde se puntúe la realidad. La definición de una escuela como buena depende ampliamente de las percepciones de los padres, quienes a su vez, están siendo constantemente influidos por las actitudes de la escuela hacia ellos. (Dowling et al, 1993)

De acuerdo a lo antedicho, consideramos de suma importancia tener en cuenta los elementos comunes a los sistemas familiares y escolares:

Existe en ambos una organización jerárquica, vale decir, que la estructura de estos dos sistemas sociales presupone una organización jerárquica con diferentes tipos de límites: generacionales, jerárquicos y límites entre subsistemas. Generalmente se acepta que para que las familias funcionen bien tiene que existir una estructura jerárquica en la que los padres estén al mando y puedan elaborar reglas consistentes y comunicárselas claramente a los niños. Los limites y reglas apropiadas, si son aplicados de una manera consistente, ayudan a los niños a sentirse seguros de que hay alguien al mando que les permitirá entender los limites y empezar a entender que el no cumplir las normas tiene ciertas consecuencias, por este mismo motivo, los limites generacionales desdibujados con respecto a los abuelos y otros miembros, también podrá crear dificultades en los niños, que no sabrán quién está al mando. (Dowling et al, 1993)

También se deberían considerar las reglas: Según estos autores (Dowling et al, 1993), las reglas rígidas e inflexibles en las escuelas se han asociado con serios problemas de disciplina y de asistencia. Los niños en edad escolar absorben las reglas familiares, las contrastan con las reglas existentes fuera del sistema familiar y reproducen en la familia una nueva versión integrada de normas intra y extra familiares. No es difícil imaginar la posición imposible en la que se pueden encontrar los niños en medio de conjuntos de reglas diferentes y con las lealtades exigidas por cada uno de los sistemas.

Consideran también la cultura, que es significado, comprensión y sentimientos compartidos. Un proceso de construcción de la realidad que permite a las personas ver y entender sucesos particulares de un modo característico. Comprender la cultura nos permite entender la familia y la escuela en relación con su entorno.

También tienen en cuenta el sistema de creencias, el cual tiene una relación recursiva o circular. Nos comportamos como lo hacemos porque tenemos ciertas creencias acerca del contexto en el que nos encontramos, y

nuestras creencias se ven apoyadas o amenazadas por el feedback que nos reporta nuestra propia conducta. Las creencias mantenidas por las familias y las escuelas, han sido, generalmente, apoyadas a lo largo de mucho tiempo y han llegado a constituir la cultura de la familia u organización, el modo en que se percibe y se entiende al mundo.

Cuando los padres reaccionan airadamente a una queja de la escuela por la conducta del niño, atribuyéndolo a malas influencias de otros niños, quizás estén también reflejando la creencia de que todas las influencias fuera de la familia son probablemente negativas.

La creencia de que la fuerza y la calidad se basan en la autosuficiencia va a gobernar e influir en su actitud frente a cualquier intervención profesional proveniente del exterior. Una intervención sistémica podría contribuir a crear un nuevo contexto en el que el problema de conducta se perciba de modo diferente, y dicha percepción diferente podría llevar a una creencia diferente acerca de la situación.

Resulta evidente que el cambio de foco de interés desde el individuo a la familia constituye un ímpetu tremendo para el desarrollo de las estrategias educativas. Se ha alertado de los peligros de catalogar la conducta pero no se ha sabido equipararles con estrategias de intervención específicas para enfrentarse a los problemas con los que se encuentran los docentes.

Continuando con dichos autores, diremos que la noción de sistemas determinados es muy importante a la hora de trabajar con escuelas y familias. Esta perspectiva es especialmente útil ya que aleja el paradigma correcto – incorrecto y lo sustituye por el de desacuerdo en la comunicación. De esta manera se legitiman las diferentes perspectivas de la realidad y es posible explorarlas con los miembros relevantes del sistema. Todos los que tienen una perspectiva del problema quedan incluidos como parte del proceso encaminado a una resolución:

- Los padres ven el problema como algo que tiene su origen en la escuela y la hacen responsable, negando cualquier tipo de problema en casa. Así, cuando los padres culpan a la escuela por un problema de aprendizaje, pueden estar

cuestionando el contexto en el que el niño esta aprendiendo. Explorar sus puntos de vista acerca de cómo pueden satisfacerse de la mejor manera las necesidades del niño puede contribuir a la comprensión de cual será la mejor manera de salir adelante.

- El problema del niño se manifiesta en la escuela pero el personal escolar puede atribuir su origen y causa a la situación familiar de la casa en la que vive, que, generalmente, coincide con alguna crisis evolutiva, haciendo responsable a la familia por no haber resuelto la situación de manera satisfactoria. Cualquiera sea la causa, estas situaciones hacen que se genere un abismo entre familia y escuela, sus puntos de vista se polarizan y en la mayoría de los casos se niegan la palabra y se hace imposible acordar una solución.
- La escuela y familia reconocen el problema en el niño y se unen para pedir que se haga algo al respecto. Estén o no de acuerdo con la causa del problema, se unen al ver el locus del problema en el niño mismo y sugieren nociones tales como “personalidad”, “temperamento”, “falta de habilidad” como razones permanentes e irrevocables del problema existente. Se ignora el contexto del problema y se pone énfasis en el diagnóstico y en encontrar remedio para el niño problemático. Las diferencias entre la familia y la escuela se minimizan o no se investigan y se presta atención a lo que el niño es y no a lo que el niño hace.

Los objetivos de un enfoque sistémico son: la facilitación de la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia y la clarificación de la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia, empezando a explorar pasos específicos que conduzcan al cambio.

En respuesta a las catalogaciones que sugieren lo que son aquellos individuos que preocupan a sus docentes, podemos preguntar qué es lo que hacen para que los consideremos perturbados, violentos, deprimidos, etc. Resulta útil animar a los implicados a que reúnan datos básicos acerca de la conducta perturbada antes de que intenten cambiarla. La exploración del contexto ayuda a establecer las respuestas que producen las conductas

perturbadas y lo que las desencadena. Es necesario re enmarcar, es decir, cambiar el ajuste o el punto de vista conceptual y/o emocional en relación al cual se experimenta una situación y colocarlo en otro marco que se ajuste de igual modo o mejor a los hechos de la situación concreta y que se produzcan de este modo cambios totales de su significado.

No cabe duda de que la propia trayectoria social de los docentes contribuye a la configuración de esta orientación: el origen social de los maestros, caracterizado por la presencia de estratos bajos de clase media y de algunos sectores de clase obrera, es un factor que condiciona que para amplios sectores de los docentes su misma situación social constituya una representación típica de movilidad social, de tal forma que, al decir de Bourdieu, “los profesores de enseñanza primaria pueden reformular sin dificultad (...) la reivindicación ética de la igualdad formal de las posibilidades que le adjudica su origen y pertenencia a clase (...)” (Bourdieu,1970).

Bajo estos parámetros encontramos que la mayoría de las valoraciones sobre el alumnado versan sobre las actuaciones concretas en lo que a conductas individuales y grupales se refiere, tanto en la esfera de la socialización como en la del rendimiento académico (…) Términos como revoltosos, indisciplinados, malos, repetidores o buenos, o desmotivados, baja autoestima, desinteresados, inmaduros, atrasados, etc., son expresiones utilizadas para definir los rasgos básicos y esenciales de los estudiantes. (Pérez Sánchez, 2000)

Como es natural, tal forma de clasificar al alumnado está presente en la vida escolar, es un mecanismo utilizado a diario por la escuela, pero dichas categorías, lejos de ser estrictamente escolares, se hallan implicadas en un proceso más amplio de valoración social. Esas clasificaciones se basan en abstracciones definidas de forma institucional, lo que provoca que el docente quede liberado de la tarea de examinar el contexto como elemento en marcador de la aplicación de etiquetas a un individuo concreto; en este sentido se liberan de la necesidad de examinar la culpabilidad institucional, recayendo toda la culpabilidad en el estudiante y en sus familias. (Pérez Sánchez, 2000)

Aunque los profesores conocen al alumnado y a sus familias, y poseen una visión sobre el entorno social en el que trabajan, sin embargo sobresale una explicación: los alumnos no quieren estudiar —desarrollando casi siempre una actitud de desafío hacia ellos que se suele entender como personal—, o no pueden estudiar porque no cuentan con un desarrollo normal de las habilidades y capacidades necesarias para el nivel de instrucción que están recibiendo. Quizás de manera inconsciente, pero asumiendo las premisas centrales del sistema, los profesores, al aplicar este tipo de clasificaciones, ayudan a enmascarar lo que es una realidad: las desigualdades reales ante la enseñanza. Con la extensión de la igualdad formal (obligatoriedad y gratuidad) ante la educación, en la esfera escolar se esconde la clase social a través de la incorporación de la jerarquización puramente académica, en razón de los rendimientos; la diferenciación entre el alumnado se establece, pues, en torno al esfuerzo, la capacidad o ciertos criterios personales. Y esto ocurre porque, al menos en la esfera formal, las desigualdades sociales no son utilizadas como recurso explícito en el diseño del currículum, en las opciones, rutas, organización del aula, sino que son las diferencias individuales de conducta, de gustos, de habilidades, las que sustituyen las diferencias y desigualdades sociales ante la cultura escolar. (Pérez Sánchez, 2000)

Pese a la fuerza de la orientación individualista, y haciendo referencia nuevamente a la consideración del contexto de la que se habló anteriormente, algunos profesores poseen otra forma de entender las proposiciones del sistema escolar, dando prioridad a la determinación del contexto social en el análisis de los problemas más importantes de la escuela, y entendiendo, por tanto, las premisas del sistema escolar desde una visión u orientación más sistémica.

“Los profesores identifican las condiciones socioculturales subalternas como barrera que impide la promoción y movilidad social de sus alumnos, y como limitadoras de las posibilidades de la escuela y de la su propia labor pedagógica.” (Pérez Sánchez, 2000)

Teniendo en cuenta estos planteos, las posibilidades de la escuela de realizar cambios son relativamente reducidas, pues debe trabajar con la des motivación de un alumnado que, a diferencia de otros grupos sociales, no encuentra fuentes de identificación ni de satisfacción en la cultura escolar. En ese sentido las diferencias reales entre las escuelas, tanto públicas como privadas, no tienen que ver tanto con el discurso sobre la calidad docente como con el tipo de "*cliente"'* que acogen.

Para estos docentes, su trabajo se enfrenta, además, al poder de persuasión de los medios de comunicación, que, entre otras cosas, ayudan a crear una imagen irreal del mundo y una figura devaluada de los títulos superiores. Con tal panorama y con todas esas fuerzas actuando, el espacio y el poder de transformación de los profesores se manifiestan como realmente limitados. Aunque con algunas dosis de autocrítica, al docente parece no quedarle más alternativa que ser "*misionero"* o, por otro lado, escapar como pueda de una realidad que observa como difícilmente superable, con unas condiciones que se perciben como imposibles de transformar y con la única arma de sus actuaciones pedagógicas y de sus prácticas cotidianas. (Pérez Sánchez, 2000)

No resulta extraña esta forma de pensar, por la derivación hacia el escepticismo que puede acarrear el trabajo cotidiano en las aulas, y porque muchas veces, como destaca Torres Santomé "la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes" (Torres Santomé, 1991). Según este planteo, la naturaleza reproductora de la escuela es asumida como prácticamente inevitable. Encontramos, pues, una asimilación importante de los supuestos en los que se centra buena parte de las teorías de la reproducción, que, según los investigadores en educación Cabrera y Jiménez (1994):

(…) como consecuencia perversa, (...) favorecen el clima creciente de 'desmovilización' intelectual y política del profesorado en la escuela, al brindar un 'apoyo científico' importante a la inevitabilidad de los procesos de exclusión

de los hijos de las clases subalternas del acceso del conocimiento elaborado que realiza la escuela. (Investigación en la Escuela, nº 22)

En el conjunto de posiciones observadas en diversas investigaciones acerca de la educación, nos encontramos con un modelo que reflexiona críticamente sobre la escuela desde claves contradictorias. En primer lugar, y pese a la interpretación compartida por todos o casi todos los docentes de la actuación de los padres como inadecuada, se reconoce un sesgo etnocéntrico presente en las definiciones y juicios sobre aquellos; es decir, reconocen que las formas utilizadas en el espacio escolar para abordar las relaciones con los grupos socialmente subalternos están cargadas de prejuicios, de formas que, en definitiva, repercuten en las expectativas educativas que se marcan con respecto a su alumnado. (Pérez Sánchez, 2000)

Siguiendo a esta autora de la investigación sobre las desigualdades sociales en la escuela (Pérez Sánchez, 2000), y cuyo análisis hemos realizado en profundidad, “en segundo lugar, asumen que la escuela no hace mucho por los que fracasan, reconociendo las diferencias de trato de los profesores según las familias y, por tanto, la ineficacia de un sistema que se comporta, en la práctica, a través de unas premisas contrarias al principio de neutralidad e igualdad social.” Como destaca Hollinghshead, los maestros se interesan más en el trabajo de los niños de las clases superiores, que son los que tienen las notas más altas. Por el contrario, los niños de las clases populares tienen las peores notas, pero los maestros consultan a los padres más frecuentemente con relación a la disciplina que con relación al trabajo. (Hollinghshead, 1989).

La práctica de clasificación y la premisa de la excelencia escolar cobran, pues, un poder central, y aun cuando piensan que el origen social de los docentes podría servir de puente para una mayor comprensión de las condiciones en las que vive su alumnado, y por tanto como clave de acercamiento, lo cierto es que comparando sus orígenes sociales y las situaciones sociales de su alumnado encuentran diferencias: consideran que, actualmente, las desigualdades son mucho más determinantes, más agudas, entre otras cosas porque, a pesar de la extensión de la enseñanza, la

estructura social y la evolución de la sociedad capitalista hace que reinen mayores dosis de insatisfacción y desánimo; en definitiva, estos chicos y chicas viven un mayor pesimismo y perciben mayores obstáculos en su carrera escolar. Pero, además, recuerdan cómo sus trayectorias, atravesadas por dificultades económicas, estuvieron marcadas en gran medida por el compromiso de determinados maestros; en este sentido, no deja de ser llamativa una cierta mitificación del papel docente que se contrapone a las posiciones que viven como enseñantes. (Pérez Sánchez, 2000)

Por tanto, más que acercamiento lo que se produce es un distanciamiento que les resulta complicado superar, puesto que la misma situación socio laboral los sitúa en unas posiciones complejas, tanto para traspasar las barreras sociales que los separan de su alumnado sin caer en posturas legitimistas, como para escapar de una división del trabajo y de una burocratización de las tareas docentes que enmarañan la vida escolar, y que irónicamente se convierten en protagonistas de sus esfuerzos, dejando en un segundo plano los problemas centrales derivados de la aplicación de las estrategias pedagógicas a unos alumnos y alumnas que no tienen nada o muy poco en común con la cultura escolar. (Pérez Sánchez, 2000)

Por último, desde esa perspectiva se reconoce el poder de los docentes, aunque ciertamente limitado, que está directamente relacionado con una posición política de compromiso real con los agentes subalternos. Ahora bien, desde las voces de estas profesoras parte de las soluciones vienen de la mano del cambio de objetivos y de programas en función de las condiciones sociales de los grupos, de tal forma que, frente a la cantidad de conocimiento o en términos más generales frente a la instrucción, se contrapone y se defiende la formación como terreno en el que tendría que intervenir la escuela de forma más decisiva. Ahora bien, partiendo de la base de que una tarea central en el trabajo educativo alternativo para la superación de la subalternidad es el reconocimiento y análisis crítico de lo que es necesario y objetivo, nada nos hace pensar que los contenidos sean precisamente lo que haya que sacrificar en la educación de los grupos subalternos, justamente porque el conocimiento escolar es una fuente básica de comprensión y de posicionamiento en la

sociedad. Por otro lado, la defensa de las funciones formativas frente a las instructivas no deja de tener una repercusión importante en relación con la legitimación de la tendencia reproductora del sistema educativo, es decir, instrucción y conocimiento para las clases medias; formar en valores, inculcar hábitos para las clases subalternas. (Pérez Sánchez, 2000)

La obra de Michel Foucault, ha resultado de inmenso valor dentro de la filosofía del conocimiento al ahondar en concepciones vinculadas al saber, el poder y el sujeto.

En "El orden del discurso" (Foucault, 1970) logra plasmar una concepción de verdad vinculada al orden del lenguaje, al lenguaje como simbólico que actúa sobre la realidad determinándola ya que "*el discurso está en el orden de las leyes"* y conforma prácticas que conforman los objetos a los que se refiere, plantea que los sujetos buscan poseer, adueñarse de los discursos. Según este autor, los criterios de verdad aparecen revestidos de procedimientos de exclusión instaurados coactivamente desde las instituciones.

La educación en sí, los sistemas de educación, *son* "una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican" (Foucault, 1970)

Nos plantea cuestionar teleologías y totalizaciones provenientes de discursos que se erigen como absolutos.

Foucault destaca una intención de uniformidad en los sujetos a partir de discursos y tecnologías instauradas que buscan formar un sujeto universal, un sujeto "normalizado". Propone una doble acepción del sujeto vinculada tanto al sujetamiento de la subjetividad, en que el sujeto vive conforme a ciertas normas, como de la subjetivación que refiere a ser sujeto de sí mismo, a reflexionar y optar críticamente. (Carabelli, P, 2010).

En conclusión, conocer las posiciones de los maestros y profesores sobre la desigualdad sociocultural a través de las percepciones que han desarrollado sobre su alumnado, es un elemento importante para una línea de investigación que se pregunta por la representación social que tienen los

docentes con respecto a sus alumnos, dada la trascendencia de dicha representación por parte de los mismos en el desarrollo de una escuela más democrática. (Pérez Sánchez, 2000)

Las posiciones de los docentes sobre la desigualdad son complejas y, en muchas ocasiones, contradictorias; ello significa que no se deben hacer derivaciones automáticas o traducciones simplistas. Aún así, nos parece claro que, por ejemplo, la orientación individualista difícilmente nos permite abrir líneas para desarrollar mecanismos e instrumentos que aumenten realmente las posibilidades de promoción social de los alumnos. Las formas de acercamiento a los problemas escolares por parte de los docentes contienen, consciente o inconscientemente, unos planteamientos ideológicos, políticos y culturales que ayudan o no a mantener las desigualdades sociales (con su aparente y supuesta legitimidad). (Pérez Sánchez, 2000)

ADMINISTRACIÓN DE INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS:

Para llevar a cabo la realización del presente proyecto de investigación e intentar conocer las representaciones sociales que poseen los docentes de la ciudad de Tres Arroyos acerca de sus alumnos y las respectivas familias, hemos realizado la construcción y utilización de la escala Lickert, así como las entrevistas a informantes claves.

La herramienta utilizada en su forma cuantitativa está compuesta por 43 preguntas con cinco items cada una que se excluyen unas de otras; se tomaron 63 encuestas de manera anónima. Las variables utilizadas son: escuelas estatales/privadas; periféricas/centrales.

La distribución general que se utilizó, en cuanto a la cantidad de encuestas realizadas es la siguiente: teniendo presente la ubicación geográfica de los establecimientos educativos, 37 corresponden a las denominadas centrales, mientras que 31 de dichas encuestas son de las escuelas periféricas de la ciudad.

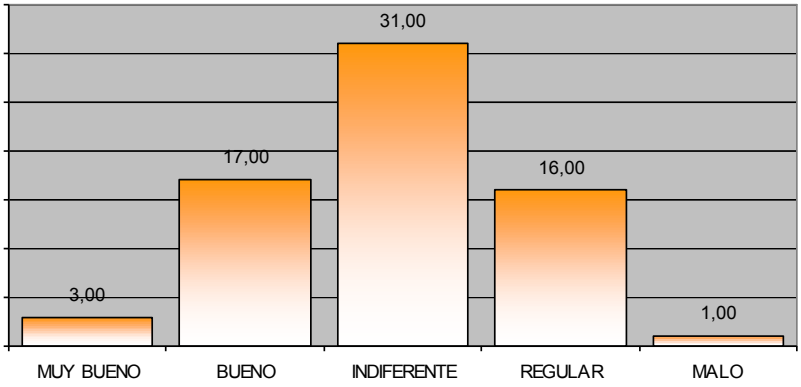
Según el tipo de establecimiento, 35 corresponden a instituciones estatales y 38 a las escuelas privadas.

Se llevo a cabo un agrupamiento de las respuestas teniendo en cuenta los siguientes items, de acuerdo a aquellas variables que se consideraron importantes para la indagación de la representación social de los docentes tresarroyenses respecto de los alumnos y sus familias; estas variables son: comportamiento de los alumnos de las familias tradicionales, comportamiento de los alumnos de las familias no tradicionales, violencia en familias de bajos recursos, violencia en familias de sectores medio-altos, relación entre comportamiento y delincuencia y la relación entre comportamiento y educación familiar.

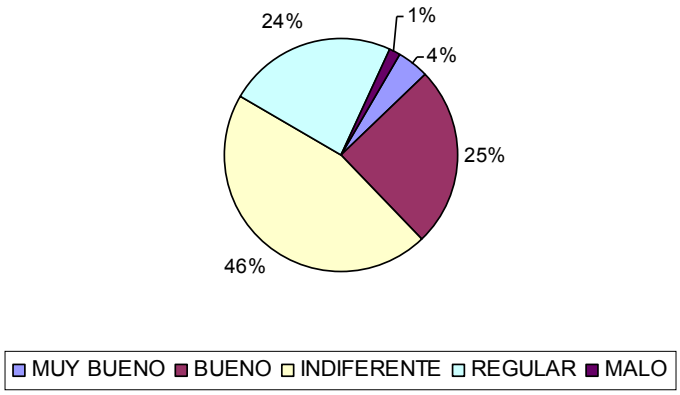
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS:

Comportamiento De Los Alumnos De Las Familias Tradicionales

Mapa general de las respuestas



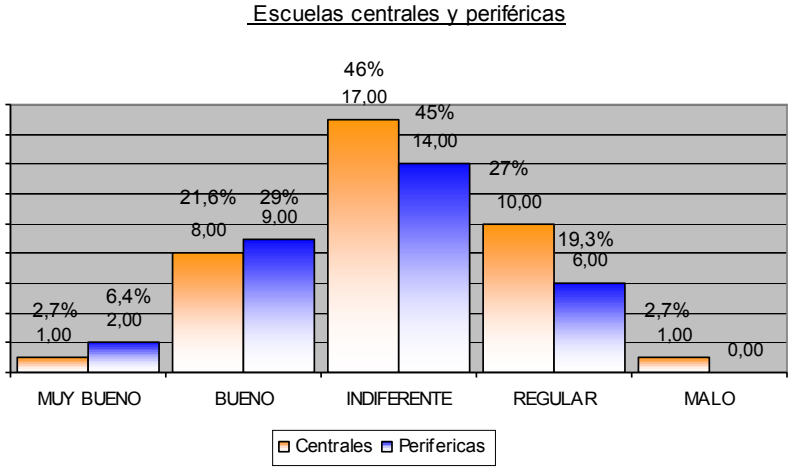
Mapa general de las respuestas

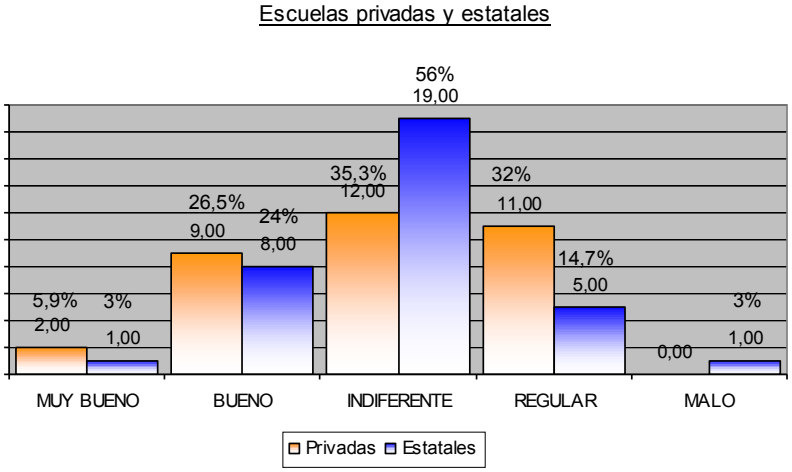


La mayoría de los docentes responde que la estructura familiar tradicional no se asocia de manera significativa con el comportamiento de los alumnos. Estas conductas pueden variar, de malo a muy bueno sin mostrar una tendencia concluyente.

Comportamiento De Los Alumnos De Las Familias Tradicionales

Escuelas Centrales Y Periféricas – Estatales Y Privadas



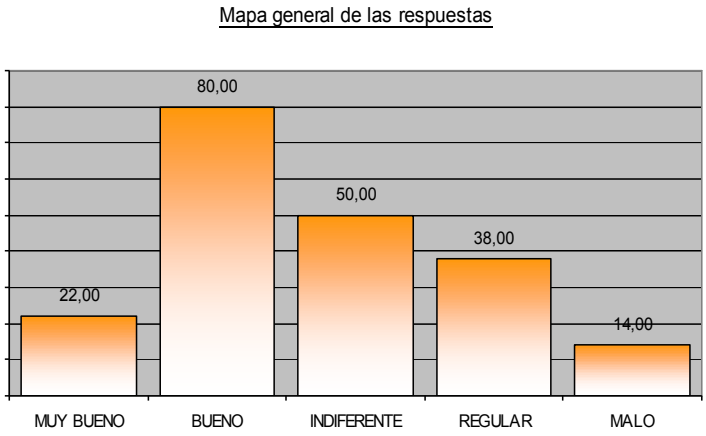


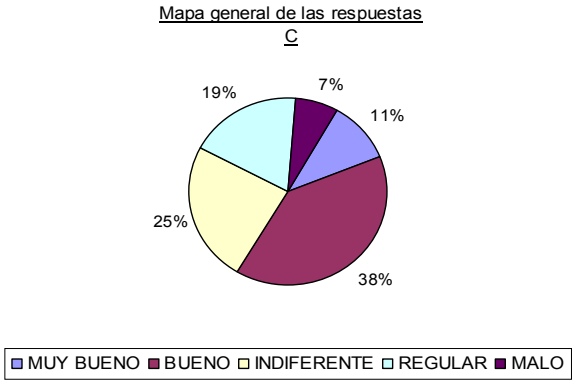
Entre las escuelas que se encuentran en el área geográfica de la ciudad, denominada como centrales o periféricas, se puede observar al compararlas, que no hay una relación de la estructura familiar con el comportamiento de los alumnos, aunque cabe destacar la diferencia significativa entre ambos tipos de escuelas en la valoración entre bueno-muy bueno y regular-malo en el comportamiento de los alumnos.

En la división de las instituciones entre privadas y estatales, se puede observar que la respuesta preponderante de los docente en los colegios privados, de este tipo de estructura familiar varía entre malo y muy bueno; en

cambio, en las estatales el mayor porcentaje de respuestas demuestra que no se le otorga relevancia, o no se considera que exista una relación significativa, entre la estructura familiar y el comportamiento de los niños y/o jóvenes.

Comportamiento De Los Alumnos De Las Familias *No* Tradicionales



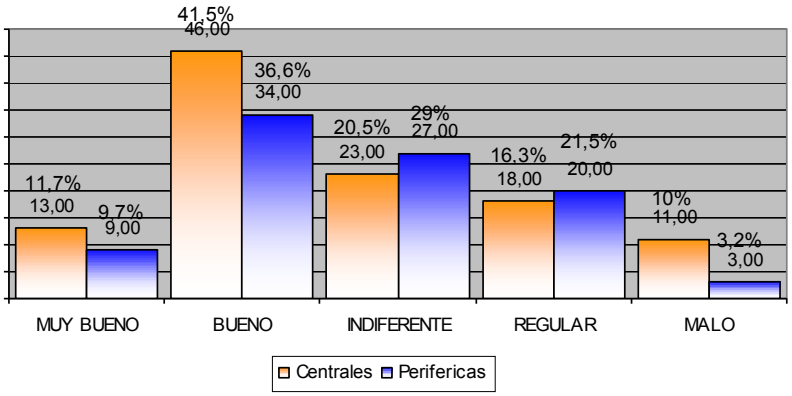


Se puede observar una relación significativa entre el comportamiento de los niños y una estructura familiar no tradicional, dado que un porcentaje reducido de las respuestas considera que es indiferente, contrariamente a la mayoría de la muestra (75%) que responde que si hay una influencia variando entre malo y muy bueno, observando en este caso un importante segmento de buen comportamiento.

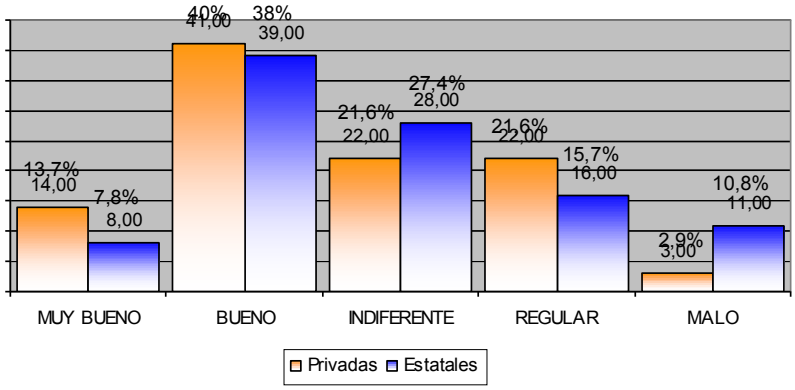
Comportamiento De Los Alumnos De Las Familias *No* Tradicionales

Escuelas Centrales Y Periféricas – Estatales Y Privadas

Escuelas centrales y periféricas



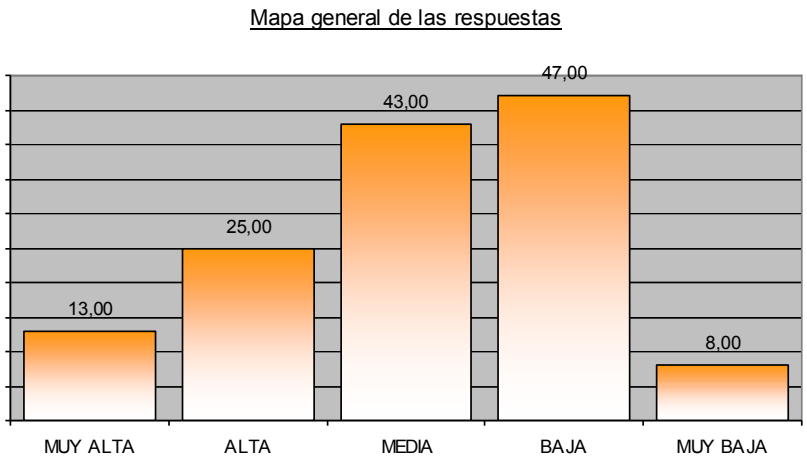
Escuelas privadas y estatales

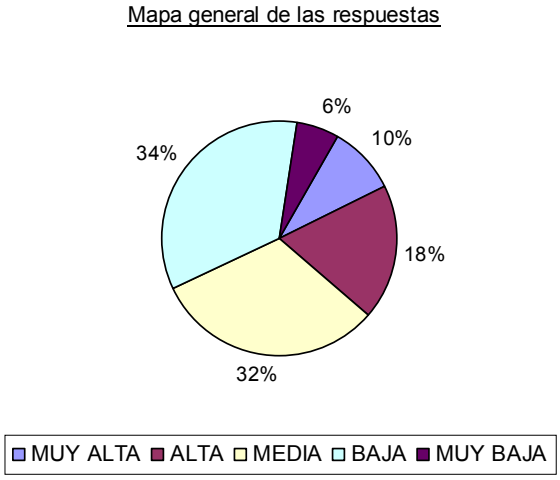


En las escuelas denominadas del área central es significativa la asociación de la representación social de los docentes respecto a las familias no tradicionales y el comportamiento de los niños, considerando que estas conductas son calificadas en su mayoría como buenas y muy buenas.

En las instituciones del área periférica, así como en las escuelas privadas y estatales la tendencia se repite. La representación social de los docentes con respecto al comportamiento de los alumnos es considerado como una conducta más adaptada en aquellos niños que provienen de estructuras familiares no tradicionales.

Comportamiento De Los Alumnos De Familias De Bajos Recursos





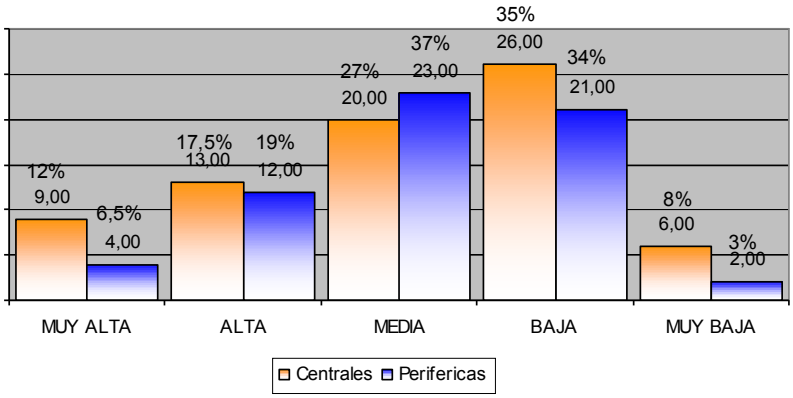
Los docentes encuestados consideran que los bajos recursos económicos en el ámbito familiar, no serían determinantes de violencia dentro de la misma.

Se puede percibir que cuando existen casos de violencia, estos se encuentran entre los extremos de alta y muy alta, lo que nos permite inferir que los docentes consideran que cuando se dan casos de violencia en las familias de bajos recursos, son situaciones extremas o de gravedad.

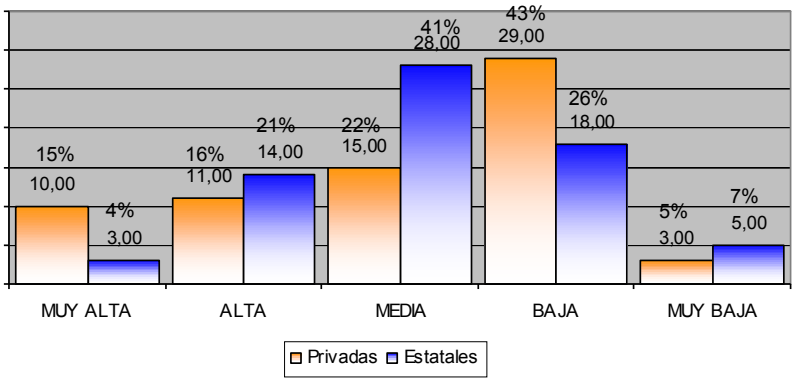
Violencia En Familias De Bajos Recursos

Escuelas centrales y periféricas – estatales y privadas

Escuelas centrales y periféricas



Escuelas privadas y estatales

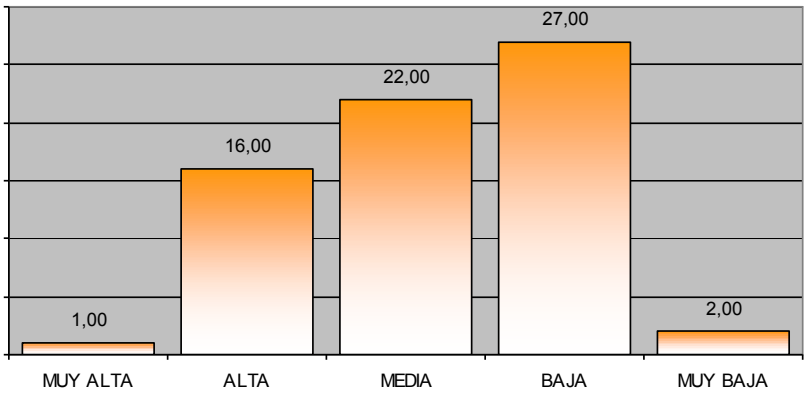


Podríamos decir que la representación social de los docentes encuestados con respecto a la violencia en la familia de bajos recursos está presente tanto en las escuelas periféricas como centrales, no encontrándose una marcada diferenciación en la intensidad de la problemática.

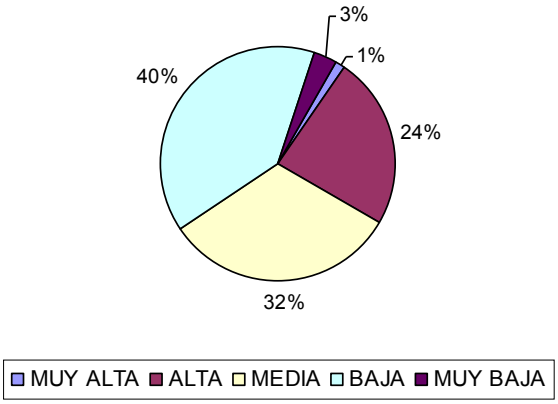
Se puede observar una diferencia más notoria o evidente entre las escuelas privadas y estatales con respecto a la representación de la violencia en las familias de bajos recursos.

Violencia En Familias De Sectores Medio - Altos

Mapa general de las respuestas



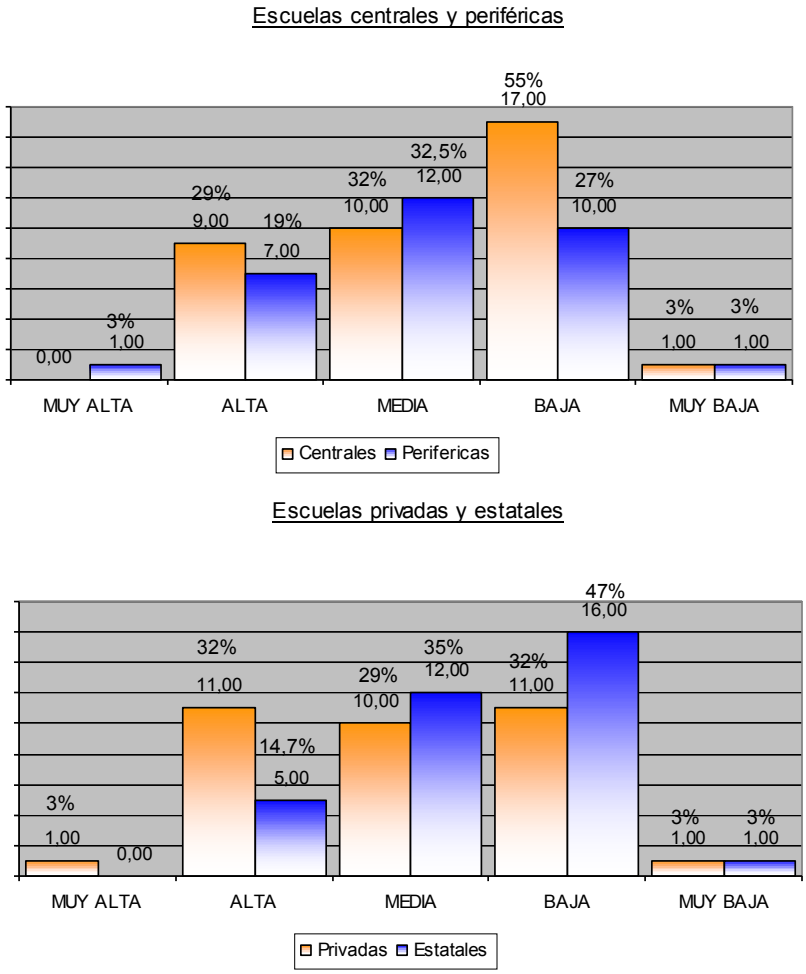
Mapa general de las respuestas



Si bien un importante porcentaje de los docentes no consideran que haya una diferencia significativa en el ejercicio de la violencia en familias de sectores medios altos, encontramos que más de la mitad de ellos, de hecho, mas de los dos tercios de los mismos, sí la encuentran. A su vez, estas últimas opiniones se encuentran divididas: es mayor la cantidad de docentes que considera que la violencia en estos casos es menor, pero no es nada despreciable, a la hora de las interpretaciones, el porcentaje (una cuarta parte de la totalidad de los encuestados), que responde de manera positiva, vale decir, que para ellos es mayor la violencia que se da en las familias de los sectores medios-altos.

Violencia En Familias De Sectores Medio - Altos

Escuelas Centrales Y Periféricas – Estatales Y Privadas

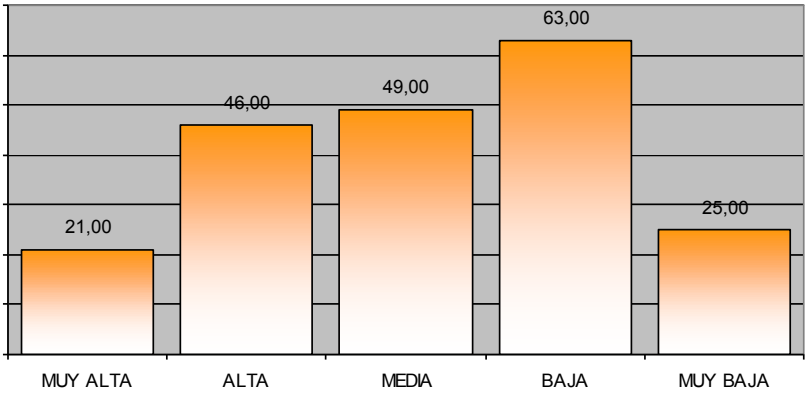


En el análisis de las respuestas de los docentes respecto de la violencia en las familias de sectores medios altos, se realizó una diferenciación entre las escuelas centrales y periféricas, privadas y estatales. Encontramos en el primer caso, significativas diferencias entre ambos grupos estudiados: aproximadamente la mitad de los docentes de escuelas centrales responde que la violencia en estos sectores es baja y la otra mitad reparte sus contestaciones. En cambio, en las escuelas periféricas, el 61 % de los docentes considera que hay diferencias, estima en mayor proporción que su relación es baja. En cuanto a las escuelas privadas, las respuestas están repartidas en las misma proporción entre una relación baja y alta de la

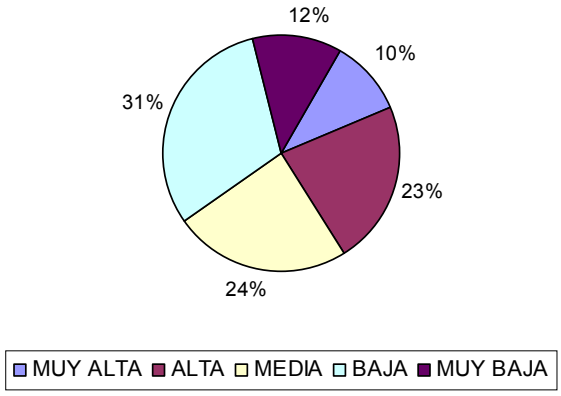
violencia, mientras que en las estatales, predomina la respuesta de que la violencia se da en menores proporciones en los sectores medios-altos.

encia

Mapa general de las respuestas

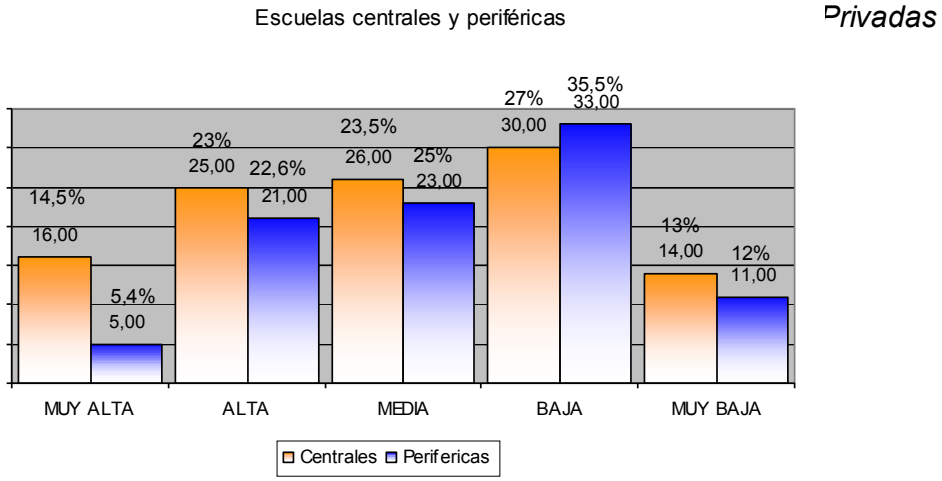


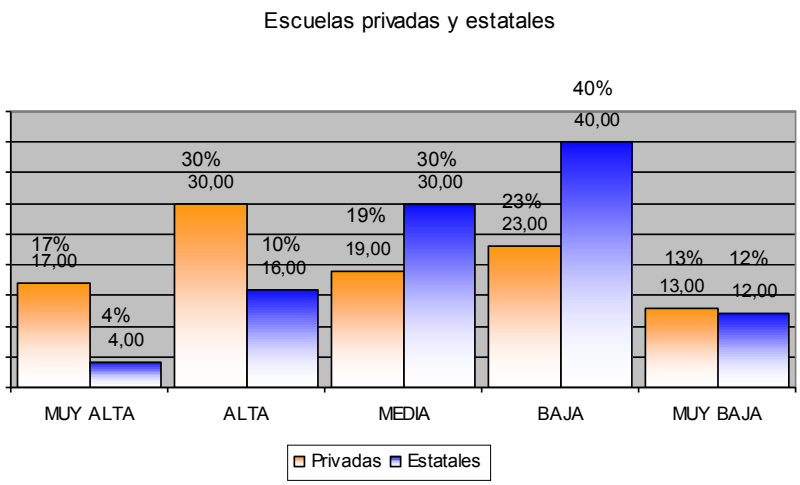
Mapa general de las respuestas



Los gráficos corresponden a las respuestas otorgadas por los docentes en lo que respecta a la relación entre el comportamiento y la delincuencia, se puede observar que existe una relación considerable entre ambas variables, aunque no de manera determinante.

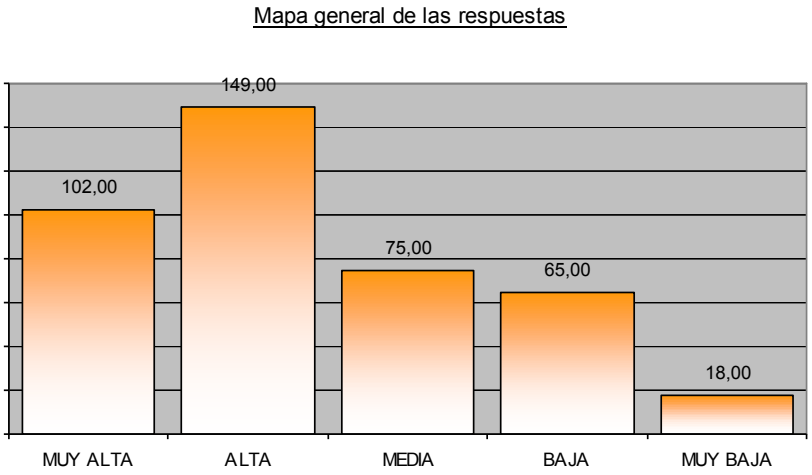
Relación Entre Comportamiento Y Delincuencia

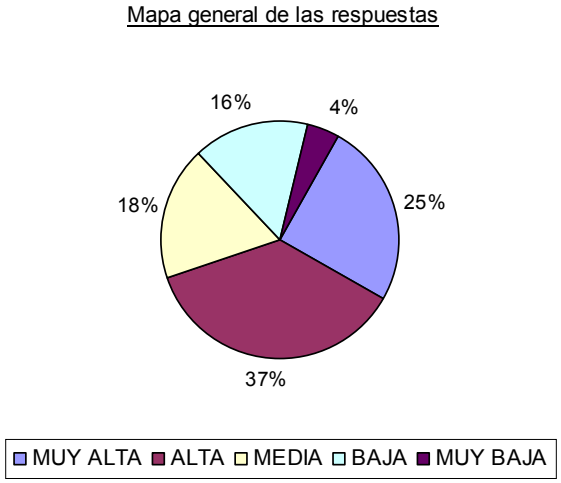




Se establece aquí la comparación entre las respuestas de los docentes de escuelas centrales y periféricas, privadas y estatales. En todos los casos se observa que la mayoría encuentra una relación existente entre delincuencia y comportamiento, aunque no de manera significativa. Se percibe que la diferencia se torna más notoria entre las escuelas privadas y estatales, dado que en las primeras la asociación entre ambas variables es de alta y muy alta.

Relación Entre Comportamiento Y Educación Familiar





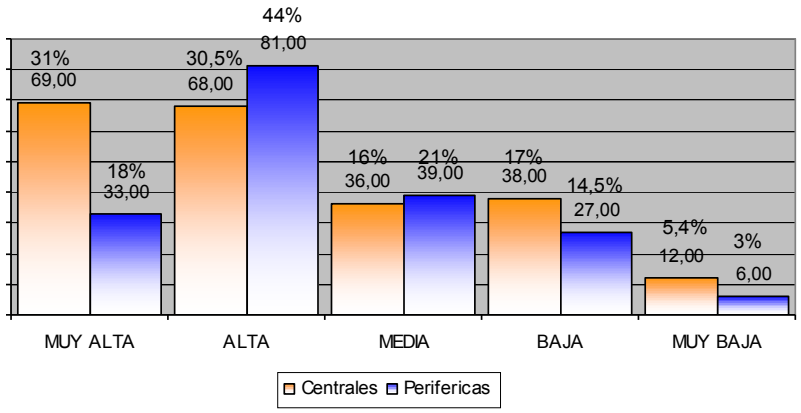
Podemos apreciar en estos gráficos la representación de una alta asociación en la relación de la educación familiar con el comportamiento de los alumnos.

La mayoría de los docentes encuestados considerarían de gran importancia la educación familiar en el comportamiento de los niños.

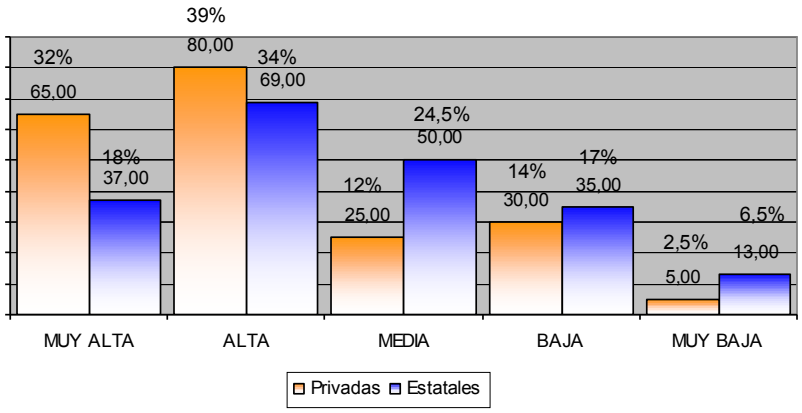
Relación Entre Comportamiento Y Educación Familiar

Escuelas Centrales Y Periféricas – Estatales Y Privadas

Escuelas centrales y periféricas



Escuelas privadas y estatales



Vemos aquí la representación de los docentes en la relación establecida, es decir entre el comportamiento y la educación que los niños traen de su familias, teniendo en cuenta las instituciones denominadas como centrales o periféricas o de las instituciones privadas o estatales, se puede observar que la conducta de los niños es considerada como respondiente casi exclusivamente a la educación proveniente de su seno familiar.

ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

A través de estas entrevistas, logramos obtener información importante acerca de las interrelaciones entre los alumnos y los docentes, y entre estos últimos y los padres.

Tanto porteras como preceptoras y equipos de orientación escolar, coinciden en que la comunicación con los padres es en ocasiones unilateral, vale decir, que se intenta tener una buena comunicación desde la escuela hacia los padres, pero ésta no es correspondida, o lo es en forma violenta:

"Con algunos padres la comunicación es buena, con otros más violenta. Los docentes siempre tratan de hablar con los padres, pero algunos ni van cuando se los llama, y otros aparecen con amenazas... Cuando se cita a algunos padres que ya conocemos, nos quedamos cerca para defender a la maestra, por las dudas." (Portera de escuela estatal primaria).

Estos temores, en ocasiones, condicionan el canal de comunicación, prefiriendo los docentes que sea la misma por medio de notas y no personal:

"La comunicación es según las familias, ya que cuando las familias son conflictivas tratan de no citarlos para evitar discusiones o si no dicen por ejemplo que a la reunión con esos padres mejor que las acompañen directivos o el equipo porque tienen miedo de las reacciones que tengan. Prefieren mandarles notitas a los padres y nada mas." (Miembro del equipo de orientación escolar de escuela privada, nivel secundario).

Observamos que la escuela, como institución, muchas veces pretende permanecer fuera de la situación, esperando que el docente solucione los problemas o conflictos que se presenten, utilizando sus propios recursos, y no por medio de un trabajo conjunto.

La mayoría de estos conflictos se dan a la hora de entregar los boletines de calificaciones. Se dan casos de violencia, padres que insultan y hasta golpean a docentes después de un examen de diciembre o febrero, sobre todo si este aplazo implica la repitencia del año.

"A veces pareciera que los padres consideran que pueden mandar sobre el trabajo del docente en el aula y calificar los exámenes de sus hijos. Se transforman en jueces y recriminan a los profesores cuando los chicos se sacan una nota que no les gusta" (Preceptora de escuela secundaria privada).

Los docentes y directivos, a su vez, buscan diferentes estrategias, como códigos de convivencia, dinámicas, consultas y reuniones, con el fin de mejorar el trabajo de los alumnos, y tratando de retenerlos dentro del sistema educativo, dada la alarma que produce la enorme deserción escolar que puede observarse en la Argentina en los últimos años, y en especial en el caso que nos convoca, en Tres Arroyos.

En los casos en que la respuesta no es violenta, según estos informantes, los padres, a menudo, no responden al intento de comunicación:

"Hay una buena comunicación desde la escuela a los papás, se da todo por escrito, pero no hay la misma devolución. Los cuadernos de comunicación no vuelven, al menos la mayoría. A los padres no los interesa. Ni siquiera saben a qué año va su hijo. Se les manda información por medio del cuaderno de comunicaciones, y los cuadernos no vuelven. Se los debe llamar, y entonces vuelven sin firmar. No hay un ida y vuelta." (Preceptora de escuela secundaria estatal).

Los padres no se acercan al colegio hasta que la situación es prácticamente irreversible, a pesar de que durante el año fueron convocados por los docentes, por medio de notas y/o llamados telefónicos, y hasta visitas domiciliarias por medio de la asistente social, a concurrir al establecimiento.

"Hay un desinterés de los padres, no piden hablar con los profesores, dejan que los chicos se hagan cargo de su educación" (Preceptor de escuela secundaria estatal)

"A fin de año, cuando su hijo no tiene posibilidades de promoverlo, los padres afirman que conocen muy bien a su hijo y que le tiene creen que haya estudiado y que seguro le fue mal porque los docentes le tienen bronca, cosa que su hijo les dijo, pero nunca, durante el año, concurrieron a la escuela para decirlo, a pesar de haber sido citados muchas veces" (Preceptora de escuela privada nivel secundario).

Es común que este tipo de situaciones trate de ocultarse, por parte de las autoridades del establecimiento. Los directivos no quieren problemas en su establecimiento y menos aún frente a la supervisión o inspección, entonces es el momento en el cual tratan de solapar todo dentro del establecimiento, de modo que aquí vemos que los problemas de comunicación no se dan sólo

entre la escuela y las familias, sino también entre las mismas autoridades del sistema educativo.

"Cuando viene la inspectora, están todos nerviosos, y la directora nos recomienda que no hablemos de tal o cual lío que se armó tal día, por las dudas…" (Portera de escuela primaria estatal).

Los docentes sienten que no están protegidos contra ciertas injusticias del sistema, no sólo las condiciones de trabajo inadecuadas en las que se desempeñan sino también en su integridad física y moral. Consideramos que esta situación influye y condiciona ampliamente la comunicación entre los docentes y las familias de los alumnos.

En lo que respecta a la relación entre docentes y alumnos, las personas entrevistadas afirman que es buena en general, aunque a veces se dificulta la misma debido a la conducta de algunos de ellos.

"La comunicación entre los docentes y los chicos es buena, pero algunos chicos son bravos, sobre todo los más grandes. A esos chicos los mandan a hablar con la directora o la secretaria cuando se portan muy mal, y ellas hablan mucho con ellos, pero en fin, hacen lo que pueden" (Portera de escuela primaria estatal).

"La comunicación es buena, el docente le pone garra, la mayoría, entusiasmo, pero hay que remarla porque los chicos no tienen interés. Algunos se cansan, llega un momento que se cansan por la indisciplina, entonces se sientan detrás de un escritorio y dan la clase sin importarles si los chicos los escuchan o no" (Preceptora de escuela secundaria estatal)

La relación entre el docente y el alumno se producirá de manera que propicie una buena educación, en la medida en que entre ellos exista una comunicación efectiva recíproca. La comunicación es la que permite la interacción entre el alumno y el docente. Si ésta se logra de manera eficiente, se genera una acción en común, en donde se juegan intereses tanto intelectuales como afectivos, que facilitan el proceso de aprendizaje.

La educación es un proceso comunicativo, constituido por relaciones horizontales, en las cuales el alumno asume un papel necesariamente activo, lo cual le permitirá aprender. El docente no sólo es aquel que imparte los conocimientos: de hecho, no podrá enseñar, a menos que logre una comunicación constante, afectiva y sostenida con sus alumnos. Su finalidad es lograr una acabada integración, una formación que implique un compromiso social por parte del docente, y a su vez, una formación en la responsabilidad social de los alumnos.

Un dato de interés que se pudo rescatar de estas entrevistas a informantes clave, es que tanto docentes como alumnos, utilizan muchas veces a los preceptores como intermediarios en su comunicación:

"Los profesores preguntan en preceptoría cuando ven que hay chicos que están tristes, o si faltan mucho. Preguntan primero en preceptoría y después al equipo de orientación escolar. El centro está en preceptoría y después está el equipo. El chico habla con el preceptor y después el preceptor va y lleva al equipo" (Preceptora de escuela secundaria estatal)

El preceptor tiene un rol institucional que no requiere una formación específica, y sin embargo, a través de las entrevistas, encontramos que desempeña una función clave en la comunicación entre los alumnos y los docentes, los directivos, y los equipos de orientación escolar.

"La profesora de educación física nos avisó que había una chica que no hacía gimnasia, porque tenía taquicardia, por tomar antidepresivos. Lo llamamos al padre pero no quiso venir. Cuando hablamos con ella, nos contó que su padrastro había abusado de ella durante cinco años, y que cuando la madre se enteró la echó de la casa, entonces se fue con el padre, pero está muy nerviosa porque la familia de la madre la amenaza con matarla, porque el padre inició un juicio, le hicieron una cámara gesell, pero la madre no le cree. El que detectó el problema es el preceptor. Es el que está primero. Cuando el equipo de orientación escolar quiere actuar, hay resistencia" (Preceptora de escuela secundaria estatal).

El preceptor posee una función social fundamental en la escuela, mediando la comunicación entre los adolescentes y la institución escolar. Su rol está relacionado directamente con la autoridad y el poder, pero carece en sí mismo de tal autoridad y poder: es el instrumento del poder, el que sin poseer una formación específica, ejerce el poder, sanciona, y se expone en el lugar de la autoridad. Sin embargo, y según lo que pudimos concluir de las entrevistas que realizamos con varios de ellos, no los consideramos como guardianes del orden y de la disciplina, sino como docentes centrados en apoyar los aprendizajes de los niños y jóvenes, a la vez que intermediarios fundamentales en la comunicación de alumnos y docentes.

Podríamos decir que su rol es un rol bisagra entre los distintos actores del sistema.

El preceptor en la institución, supuestamente, cumple el rol de inspeccionar, observar, supervisar, estar atento a todo problema para comunicarlo de inmediato a las autoridades de la institución.

"Encontré a dos chicos de cuarto besándose debajo de la escalera. No supe qué hacer, me quedé pensando qué podía hacer. Les di tiempo para que ellos me vieran y pararan de besarse...". (Preceptora de escuela privada, nivel secundario)

Sin embargo, a pesar de dudarlo, actuó como la institución (o sus autoridades) esperaban que lo hiciera:

"Al final decidí llevarlos a la dirección. Me dio lástima... pero no quise problemas, en definitiva la que decide es la directora..." (Preceptora de escuela privada, nivel secundario)

Se puede ver aquí que el preceptor no tiene autonomía. Sus decisiones no son suyas, sino de la autoridad superior.

En otros casos, pudimos ver que esta mirada del preceptor no era utilizada no como control, sino para la comunicación.

"Vinieron los profesores muy enojados, diciendo que Fulanito se dormía, que estaba borracho, pero cuando hablé con él me contó que había estado toda la noche despierto para evitar que su papá saliera a la calle, porque se había tomado dos botellas de vino y estaba muy violento" (Preceptora de escuela secundaria estatal).

Vemos aquí que, a pesar de no poseer autoridad propia en la institución, son elementos clave a la hora de interpretar problemáticas que deberían ser captadas, o al menos intuidas, por los docentes y las autoridades escolares.

7También es importante destacar que los preceptores, por su función, son claves en cuestiones como es, por ejemplo, el ausentismo, es decir, debe comunicar al equipo de orientación escolar los casos en que los chicos faltan mucho, para que la trabajadora social visite el domicilio y tome las medidas pertinentes, porque de lo contrario, el alumno corre el riesgo de perder el año:

"Un chico dejó de ir y la preceptora no informó. Como consecuencia perdió el año". (Preceptora de escuela secundaria estatal)

La función del equipo de orientación escolar está a menudo desdibujada, ya que se encuentran desbordados por tareas de tipo administrativo:

"El equipo no se mete dentro del salón, no hacen talleres, hacen sólo trabajo administrativo porque están desbordados con lo administrativo" (Preceptora de escuela secundaria estatal)

En las conversaciones con los informantes clave, surgió también el tema de los prejuicios de los docentes y directivos, respecto de ciertos alumnos y sus familias, concepto este clave para nuestra investigación:

"Cuando en el primer día de clase el chico viene solo, y pasan tres o cuatro días y los padres ni se presentan, los docentes ya tienen claro que esos padres no se ocupan" (Portera de escuela primaria estatal)

Cuando se dan prejuicios por parte de los docentes, estos se reflejan en su modo de actuar. No podemos negar que en las aulas se encuentran la discriminación, el prejuicio, lo cual impide en los docentes la objetividad necesaria para evaluar a sus alumnos. Muchas veces menosprecian a los niños y jóvenes por su pobreza, su condición socio-económica, y los reprueban, aduciendo que no pueden aprender, anticipan que no podrán hacerlo, aún antes de intentarlo, dejando entonces de empeñar el interés imprescindible para que se produzcan tales aprendizajes.

"Cuando se sabe que los chicos vienen de familias muy humildes ya tienen claro que no se puede pedir más. Se trata de que pase de año como pueda, y si no pasa, al tiempo deja el colegio. Si la familia es despelotada no dan ni cinco centavos. Si conocés a los padres de otro lado te imaginas lo que puede salir. Igual, a veces, no quiere decir nada: una vez apareció un chico para anotarse con gorra, ojotas y maya, y lo miraron raro, pero sin embargo es excelente." (Preceptora de escuela secundaria estatal)

El docente tiene la obligación de integrar a todas las familias al aula, pero muchas veces, a la hora de hacerlo, encontramos en ellos graves prejuicios.

"Todos tienen prejuicios en la escuela, ya que cuando ingresa un alumno y conocen parte de su historia es bastante determinante para su recorrido dentro de la institución. Por ejemplo, si falta algo del salón o a alguna docente, primero llaman a los alumnos con mayores posibilidades de haber robado, y aunque no le encuentren nada, siguen diciendo que lo habrá escondido bien" (Preceptora de escuela privada, nivel secundario)

Podemos definir al prejuicio como un juicio previo, un juicio según el cual se observa la realidad, y en esto mismo radica el peligro: se perciben como reales hechos que no lo son. Si el docente se relaciona con los alumnos a partir del prejuicio, la comunicación estará viciada, por lo tanto no existirá en su esencia. El prejuicio condicionará la acción.

"La mayoría de los chicos que van al gabinete por portarse mal, en general son chicos estigmatizados por su contexto, y que ante alguna situación que se salga de la norma lo mandan con nosotras" (Orientadora escolar de escuela secundaria estatal)

Los prejuicios, tienden a generar efectos de auto cumplimiento, ya que tendemos a actuar de acuerdo a las expectativas que creemos generar, produciendo así la confirmación de lo que se esperaba, tanto en nosotros como en los demás (recordemos los conceptos de *Profecía auto cumplida* y *Efecto Mateo* expuestos durante la introducción de esta tesis) .

"Cuando los chicos son de familia contenedora los docentes tienen otras contemplaciones a la hora de sancionarlos o en el trato diario" (Orientadora escolar de escuela privada, nivel secundario)

También existen prejuicios por parte de los mismos alumnos hacia determinados compañeros:

"Hay una alumna boliviana a la que molestan todo el tiempo, o no le hablan, o pasan por al lado de ella y dicen fuerte que tiene olor a cebolla. La chica es muy buena alumna, pero no tiene amigos. Si les preguntás a los compañeros por qué le hacen eso te contestan que porque es sucia, porque es boliviana, y que los bolitas son sucios y chorros" (Portera de escuela privada, nivel secundario)

Las poblaciones inmigrantes suelen ser víctimas de numerosos prejuicios ("*los bolivianos son todos chorros", "los colombianos andan en la droga", "los chinos son sucios").* Acarrean consigo estigmas muchas veces muy difíciles de combatir. Además de la percepción condicionada del docente, debemos considerar también la de los alumnos, quienes a menudo portan ideas xenófobas desde sus propias familias, alimentadas por la ignorancia. Consideramos que, desde la escuela, debería trabajarse este tipo de cuestiones junto al alumnado, aunque muchas veces esto se ve dificultado por los mismos docentes, cuyas expectativas sesgadas influyen en el alumno y son

sentidas por éste como mensajes discriminatorios o agresivos. Es natural que frente a ellas el alumno reaccione con comportamientos inadecuados que terminan por concretar los presupuestos negativos del docente.

ELABORACIÓN DE RESULTADOS

Resulta interesante poder establecer algunas consideraciones, respecto de las variables que se han tenido en cuenta para realizar esta investigación. Uno de los conceptos que se utilizaron ha sido el de familia tradicional y no tradicional, esta elección no fue azarosa, ya que a lo largo de la historia, la concepción de familia se modificó en forma significativa.

La familia se considera el núcleo constitutivo de todo ser vivo, el lugar donde el sujeto adquiere normas, pautas, hábitos, costumbres y desarrolla su potencial como ser humano y es a través de dicha institución que comienza a socializar con el resto de la comunidad a la cual pertenece.

La familia es la que proporciona a sus integrantes sostén, los cuidados necesarios para su buen desarrollo emocional, físico y psíquico, la que establece los límites necesarios para producir subjetividades adaptadas a la sociedad.

Estas condiciones no siempre se cumplen, es cada vez más frecuente escuchar en el discurso de los ciudadanos que la familia no se hace cargo de las funciones que le competen, dejando a merced de la sociedad a sus hijos, esta caída de valores, de sostén simbólico sería en muchos casos paliado por otras instituciones que serían las responsables de compensar lo que los padres no pueden resolver.

Cuando en la actualidad se nombra familia, es notorio como fluyen diferentes modelos, es por eso que se dificulta una única representación social de esta institución. Es a partir de estos cambios producidos a lo largo de la historia que en esta investigación se toma el concepto de familia tradicional o familia nuclear, que está constituida por padre, madre, hijos, cuya descendencia puede ser biológica o por adopción.

Dentro de lo que llamamos familias no tradicionales, entrarían diferentes tipos de modelos como las familias mono-parentales, ensambladas, de padres separados, etc.

Las conclusiones de acuerdo a los datos obtenidos establecen que existe en la representación social de los docentes de Tres Arroyos, una notable relación entre el comportamiento de los alumnos y la estructura familiar a la que pertenezcan, se sigue considerando sobre todo en las escuelas privadas que es más favorable para el alumno pertenecer al tipo de familia nuclear (padre, madre, hijos), aunque no es determinante, ya que también pudo verse reflejado en las encuestas realizadas que los alumnos pertenecientes a familias no tradicionales poseen un buen comportamiento.

Esto podría indicarnos que, a pesar de seguir considerándose el modelo nuclear como un fuerte paradigma instalado socialmente, poco a poco se han ido instituyendo otros modelos posibles que también son favorecedores de un buen desarrollo de sus hijos.

Otro dato significativo, sería que en las escuelas privadas es donde todavía se sigue teniendo como relevante la constitución familiar tradicional, de forma más significativa que en las escuelas públicas. Esto podría tener relación con un modelo más conservador que se resiste a nuevas modalidades, aunque a diferencia de otros momentos históricos, no se impone un único paradigma familiar posible, ni denota un prejuicio de los docentes hacia sus alumnos.

A través de las entrevistas queda en evidencia que son altamente significativas en la representación social de los docentes, las actitudes de las personas a cargo de sus alumnos, en cuanto a su interés demostrado en la participación con respecto a las actividades escolares, comunicación con la institución y presencia por parte de la familia.

En cuanto a la violencia, sigue siendo una de las problemáticas sociales de mayor preocupación, y el ámbito escolar no escapa de esta situación.

A lo largo del tiempo el concepto de institución educativa también se ha modificado, es frecuente que la escuela participe activamente en denuncias de maltrato infantil ejercida por la familia hacia sus hijos o de padres que agreden a los docentes, o intervenga en situaciones violentas entre los mismos alumnos.

En este estudio se puede establecer que la representación social de los docentes con respecto a esta problemática varía de acuerdo a la condición socio-económica de sus alumnos, aunque no es determinante, de todas maneras hay una tendencia a considerar a la violencia como un estigma de las familias de menores recursos, ya que aparecen extremos marcados en cuanto a la intensidad de la violencia.

Se puede observar que en las escuelas privadas no fueron altas las respuestas de situaciones de violencia en familias de bajos recursos, existiendo una diferencia significativa con respecto a las estatales. Es necesario tener en cuenta que las escuelas privadas en donde se tomaron las encuestas de esta investigación, pertenecen a dos contextos socio-económicos totalmente diferentes. Uno de los colegios está conformado básicamente por alumnos de un nivel económico muy alto, lo que daría cuenta de que dicha institución no posee en su matrícula alumnos de bajos recursos económicos, lo que sería un elemento a considerar al momento de sus respuestas, es decir, que la violencia en los sectores de bajos recursos no es una problemática que afecte a este ámbito escolar, básicamente porque no hay dentro de su alumnado chicos de este nivel económico.

La otra escuela privada que participó de este estudio, pertenece a uno de los barrios más carenciados y marginales de la ciudad. Aquí también es llamativo el bajo porcentaje de violencia que los docentes detectan en las familias de sus alumnos: es un dato a tener en cuenta, ya que justamente el alumnado que concurre pertenece a este sector socio-económico, siendo un dato relevante esta baja relación de la problemática, podría inferirse que estas situaciones están naturalizadas en este ámbito educativo, por lo cual quedaría invisibilizada al momento de hablar de esto. Podría realizarse otra investigación a fin de dar cuenta de estas hipótesis que surgen del relevamiento de estos datos.

En cuanto a la relación entre el comportamiento y la delincuencia, teniendo en cuenta los resultados obtenidos tanto con las herramientas de investigación cualitativas (entrevistas a informantes claves) como con las

cuantitativas (escala Lickert) podríamos aseverar que los docentes encuestados de la ciudad de Tres Arroyos opinan que el comportamiento de sus alumnos y la delincuencia están relacionados, aunque no de manera determinante. Se puede percibir de manera más notoria en la diferencia de opiniones entre los docentes de establecimientos privados sobre aquellos que llevan adelante sus tareas en las instituciones denominadas estatales o públicas.

Uno de los objetivos primordiales de esta investigación, es conocer la representación social que tienen los trabajadores de la educación tanto de los alumnos que tienen a cargo como de sus respectivas familias, esto derivaría en el conocimiento de posibles prejuicios que poseerían sobre ellos. Si tomamos como posible definición de este concepto a la formación o juicio sobre algo de manera anticipada, podríamos decir que se percibe claramente la producción o elaboración precoz sobre las cualidades y actitudes de los alumnos y sus respectivos vínculos familiares.

Teniendo en cuenta a su vez los resultados obtenidos en cuanto a otra de las variables investigadas, como es la relación establecida entre el comportamiento y la educación familiar, podemos apreciar que los docentes vinculan de manera preponderante el comportamiento o conducta de los niños con la educación que le brindan en sus hogares, sin tener en cuenta el contexto sociocultural y económico ; la importancia relevante que poseen las diferentes instituciones que atraviesan a los niños y donde se desarrollan de manera progresiva durante su niñez y adolescencia, creando un tipo particular de subjetividad que no es tenida en cuenta en el marco escolar.

La caída de ciertos valores que se producen en la actualidad debido al endeble sostén del lazo social que nos une y que produce un marcado individualismo, pareciera no tener que ver con la educación que se brinda en las escuelas y sería solo responsabilidad de la institución familiar.

Parecería que el cuerpo docente encuestado aísla al niño y su educación haciendo responsable de esta a su familia, sin poder ampliar su mirada y observar que los niños y jóvenes de este siglo están atravesados por diferentes

instituciones, donde la escuela es una de las más importantes, y dejando de lado el avance que se ha producido con las nuevas tecnologías que son de acceso casi cotidiano para todos y con las cuales los niños también se forman en la actualidad.

Se ignora de manera recurrente la importancia que tienen las escuelas como institución promotora de subjetividades, como creadora de lazos vinculares en la conformación de los grupos, que llevan a los individuos a identificarse o no de manera progresiva con el establecimiento y la educación que les brindan, no sólo de manera didáctica y pedagógica, sino como parte de esa institución, haciendo que estos niños también, en algún aspecto, sean el reflejo de aquello que perciben y reciben de sus maestros.

Se podría apreciar en los datos obtenidos que en diferentes ocasiones los alumnos y sus familias suelen ser estigmatizados de manera prejuiciosa, por su condición social, su vestimenta o por provenir de una familia que ha sido marcada de manera predeterminada como diferente o fuera de lo que se considera norma dentro de la sociedad, sin tener en cuenta la individualidad subjetiva ni la impronta propia de cada hogar.

La mayoría de los docentes opina que la estructura familiar tradicional incide en el comportamiento de los alumnos.

Estas conductas pueden variar, se muestra una tendencia a considerar que los niños provenientes de estas familias tienen un comportamiento entre bueno y muy bueno.

Entre las escuelas que se encuentran en el área geográfica de la ciudad, denominada como centrales o periféricas, se puede percibir que con respecto a esta división, hay una relación entre la estructura familiar y el comportamiento de los alumnos. Cabe destacar la diferencia significativa en la valoración entre bueno y muy bueno en el comportamiento de los alumnos.

Al dividir las instituciones entre privadas y estatales, se puede observar que en la representación social que tienen los docentes de colegios privados, acerca del comportamiento de sus alumnos, en este tipo de estructura familiar, varía entre malo y muy bueno.

En los colegios estatales el mayor porcentaje muestra que no es significativa la estructura en el comportamiento.

Se puede observar una asociación significativa entre el comportamiento de los niños yuna estructura familiar no tradicional, dado que el mayor porcentaje se da entre el bueno y muy bueno, con respecto al regular, malo e indiferente.

En las escuelas denominadas del área central es significativa la consideración de la relación entre las familias no tradicionales y el comportamiento de los niños.

Considerando que estas conductas son calificadas en su mayoría como buenas y muy buenas.

En las instituciones del área periférica, así como en las escuelas privadas y estatales la tendencia se repite. La representación social de los docentes con respecto al comportamiento de los alumnos es considerado como una conducta más adaptada en aquellos niños que provienen de estructuras familiares no tradicionales.

Los docentes encuestados consideran que los bajos recursos económicos en el ámbito familiar, no serían determinantes de violencia dentro de la misma.

Se puede percibir que cuando existen casos de violencia, estos se encuentran entre los extremos de alta y muy alta, lo que nos permite inferir que los docentes consideran que cuando se dan casos de violencia en las familias de bajos recursos, son situaciones extremas o de gravedad.

Podríamos decir que la representación social de los docentes encuestados con respecto a la violencia en la familia de bajos recursos está presente tanto en las escuelas periféricas como centrales, no encontrándose una marcada diferenciación en la intensidad de la problemática.

Se puede observar una diferencia más notoria o evidente entre las escuelas privadas y estatales con respecto a la representación de la violencia en las familias de bajos recursos.

Podemos apreciar en estos gráficos la representación de una alta asociación entre la relación de la educación familiar con el comportamiento de los alumnos.

La mayoría de los docentes encuestados considerarían de gran importancia la educación familiar en el comportamiento de los niños.

En cuanto a la representación de los docentes en la relación establecida, es decir entre el comportamiento y la educación que los niños traen de su familias, teniendo en cuenta las instituciones denominadas como centrales o periféricas o de las instituciones privadas o estatales, se puede observar que la conducta de los niños es considerada como respondiente casi exclusivamente a la educación proveniente de su seno familiar.

Profundizando el análisis de las respuestas de los docentes respecto de la violencia en las familias de sectores medios altos, se realizó una diferenciación entre las escuelas centrales y periféricas, privadas y estatales. Encontramos en el primer caso, significativas diferencias entre ambos grupos estudiados: aproximadamente la mitad de los docentes de escuelas centrales opina que la asociación con la violencia en estos sectores es baja, y la otra mitad reparte sus opiniones entre los que consideran que es media, es decir, equiparable a otros sectores, y los que piensan que es alta. En cambio, en las escuelas periféricas, el 61 % de los docentes no equipara la violencia con la de otros sectores, sino que considera que hay diferencias, considerando en mayor proporción que su relación es baja. En cuanto a las escuelas privadas, las opiniones están repartidas en las misma proporción entre una asociación baja y alta de la violencia, mientras que en las estatales, predomina la opinión de que la violencia se da en menores proporciones en los sectores medios-altos.

Podríamos decir que la representación social de los docentes encuestados con respecto a la violencia en la familia de bajos recursos está presente tanto en las escuelas periféricas como centrales, no encontrándose una marcada diferenciación en la intensidad de la problemática.

Se puede observar una diferencia mas notoria o evidente entre las escuelas privadas y estatales con respecto a la representación de la violencia en las familias de bajos recursos.

INFORME FINAL

Como conclusión de la presente investigación, acerca de la Representación Social de los docentes sobre los alumnos y sus familias, y las actitudes de ambos actores de la relación que de ella se derivan, podemos afirmar aspectos de suma relevancia.

La educación constituye una práctica social sumamente compleja, que va mucho más allá de la transmisión de contenidos: se trata de una praxis cuyos efectos atraviesan a una multiplicidad de actores en conflicto y tensión, los cuales producen continuidades y discontinuidades, procesos de comunicación, escisiones, en fin, una sumatoria de acciones y reacciones que en su conjunto pueden producir beneficios, perjuicios o ambos a la vez en distintos aspectos.

Al analizar dicha Representación Social en los docentes de Tres Arroyos, por medio de los instrumentos aplicados, los resultados de los mismos revelaron una relación entre los prejuicios por parte de los educadores y los alumnos y sus familias, los cuales hacen mella en esta práctica social que es la enseñanza considerada como formación.

En el proyecto del presente estudio, se mencionan dos conceptos fundamentales: Profecía Auto-cumplida y Efecto Mateo. En ellos podemos ver claramente cuáles son los efectos que puede acarrear la existencia de determinados prejuicios por parte de los docentes. Los mismos potencian la escisión de la práctica educativa del docente, y marcan una deshumanización en dicha práctica.

Al comienzo de la investigación, nos preguntamos qué representaciones existen en las prácticas discursivas del profesor/a acerca del alumno/a, perteneciente a diferentes grupos socio-económico-culturales, que asisten al salón de clase, tanto en la escuela de gestión pública como privada, de ubicación geográfica central o periférica. Logramos, a través de nuestra exploración, que las representaciones en imágenes, palabras, y silencios discursivos, fluyan a partir de los soportes que dan las encuestas, las frases inconclusas y las entrevistas.

A partir de esto podemos inferir que las percepciones, nociones o conocimientos prácticos que el profesor/a tiene de sus alumnos/as, podrían influir en la enseñanza y sus resultados, dado que toman una primera impresión (vestimenta, padres que no se presentan en los primeros días de clase, sin considerar que puede deberse a obligaciones laborales, *procedencia* familiar, etc.), para determinar, o al menos suponer, que ese niño o joven podrá o no aprender. Nuevamente podemos aquí hacer una relación muy estrecha e importante con el concepto de Profecía Auto-cumplida.

De acuerdo a esto, vemos que la práctica de la enseñanza se ve afectada por la relación entre los prejuicios y la vida cotidiana. Se escucha continuamente en los discursos de profesionales de la educación, la utilización de conceptos como integración o inclusión, y sin embargo, muchas veces no se da lugar a la diversidad necesaria para la vivencia real de dichos conceptos. Esto promueve una desubjetivación que culmina en muchos casos en el abandono de la escuela, lo cual conlleva una marginalidad social, una reproducción del modelo que se quiere superar.

Otra conclusión importante a la que podríamos arribar por medio de esta investigación, es que existe una deficiente comunicación en los miembros de la institución escolar, tanto entre alumnos y docentes, como consecuencia de todo lo antedicho, como, y fundamentalmente, entre la escuela y las familias. Esta falta de comunicación podría propiciar una educación deficiente, una falta de interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte de los alumnos y de sus familias como de los mismos docentes, que, al decir de los mismos entrevistados, se cansan y simplemente cumplen con *dar su clase*, sean escuchados o no.

Esta falta de comunicación también se muestra como evidente entre los mismos docentes y directivos, debido a la violencia institucional que se produce al tratar de ocultar los conflictos y problemáticas, y no ponerlos en palabras con el fin de encontrar una solución.

Finalizando esta exposición, podemos decir que las representaciones sociales de los docentes de Tres Arroyos respecto de los alumnos y sus familias, producen comportamientos tanto en los niños y jóvenes como en sí

mismos, vale decir, condicionan el accionar mutuo entre enseñante y educando, de modo que los mismos reproducen constantemente un mismo modelo, y sería interesante investigar los efectos que esto provocaría en la educación de los alumnos.

Anexo 1

La presente encuesta forma parte de un trabajo de investigación (tesis de pre-grado) de alumnas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si esta de acuerdo responda los siguientes items Desde ya le agradecemos su participación.

:

Nivel:	Ubicación:	**central**	☐	**Tipo:**	**Estatal**	☐	**Nº**
		periférica	☐		**Privada**	☐	

1. Hay una comunicación fluida entre padres y docentes.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
2. El comportamiento de los alumnos en la escuela, concuerda con el comportamiento en el hogar.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
3. El rendimiento escolar es superior cuando en el hogar conviven padre y madre.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
4. El rendimiento escolar es inferior cuando los padres están separados.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
5. El comportamiento de los alumnos varía de acuerdo con la conformación familiar	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
6. Los padres avalan el respeto a la autoridad de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
7. El comportamiento es bueno cuando en las familias conviven padre y madre.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
8. El comportamiento varía cuando los padres	☐	☐	☐	☐	☐

están separados.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
9. La escuela interviene ante casos de violencia familiar.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
10. La violencia familiar se refleja en el comportamiento escolar.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
11. La violencia escolar no es habitual en familias de bajos recursos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
12. La violencia escolar no es habitual en familias de clase media-alta.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
13. Son más habituales los casos de violencia escolar en las escuelas estatales que en las privadas.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
14. Son más habituales los casos de violencia familiar en las escuelas estatales que en las privadas.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
15. Los alumnos con mal comportamiento escolar son proclives a delinquir en el futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
16. Los alumnos de bajos recursos económicos no pueden progresar en el futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
17. Los alumnos respetan la	☐	☐	☐	☐	☐

autoridad y el saber del docente.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
18. Los docentes respetan la subjetividad de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
19. Las familias comparten el proyecto escolar.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
20. Las familias de bajos recursos no colaboran en la educación de sus hijos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
21. Los alumnos de bajos recursos económicos asisten a la escuela para satisfacer sus necesidades básicas.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
22. Las familias de nivel social medio-alto se preocupan por el rendimiento escolar de sus hijos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
23. El rendimiento de los niños está relacionado con el nivel educacional de los padres.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
24. Los alumnos de escuelas estatales tienen menos posibilidades de ser profesionales en el futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
25. Se dan más casos de abuso sexual en las escuelas estatales que en las privadas.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
26. El aspecto personal del alumno tiene relación con el comportamiento	☐	☐	☐	☐	☐

escolar.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
27. El embarazo adolescente es más frecuente en las familias disfuncionales.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
28. El buen comportamiento de los alumnos en el aula es garantía de adaptación social.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
29. Los hijos de familias de padres delincuentes, son delincuentes.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
30. La delincuencia escolar se trae de la casa.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
31. El mal comportamiento de los alumnos es consecuencia de la falta de limites familiares.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
32. Las familias de los alumnos de buen comportamiento concurren a las reuniones escolares.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
33. Las familias de los alumnos con problemas de conducta no se acercan a la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
34. La escuela esta abierta a la opinión de las familias.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
35. Las familias quieren imponer sus pautas educativas y de convivencia a los	☐	☐	☐	☐	☐

docentes.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
36. Algunos padres se exceden en su intervención en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
37. Las familias de bajos recursos son las más propensas a agredir a los docentes ante un reclamo.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
38. Los hijos de madres jóvenes están más descuidados.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
39. "Los chicos son el reflejo de la casa".	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
40. La actitud del docente es la misma para todos los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
41. Los hijos de familias disfuncionales presentan mayores problemas emocionales.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
42. Los docentes están más capacitados que las familias para detectar problemas en los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo
43. Los padres aceptan las indicaciones de los docentes, respecto de las necesidades de tratamiento de sus hijos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en general	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo en general	Totalmente en desacuerdo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Apple, M., (1986), *Ideología y Currículum*, Madrid: Akal.

Aulagnier, Piera*,* (1977) *La Violencia de la Interpretación: del pictograma al enunciado*, Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1977) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Barcelona: Laia.

Burbules, N. C. y Densmore, K. (1990) Los límites de la profesionalización de la enseñanza. En: Educación y Sociedad, nº 11, 1990.

Cabrera, B. y Jiménez, M., (1994), Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado, *Investigación en la Escuela, (nº 22)*, Sevilla.

Cabrera, B. (1988) "A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico", *Témpora*, *(nº11-12)*

Carabelli, P., *Reflexiones sobre educación y verdad desde la perspectiva de Michel Foucault,* Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Universidad de la República, Uruguay, recuperado de http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/47.

Chairo, L. (2013). *La crueldad va a la escuela. Violencia como síntoma social.* Recuperado de http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num10/sociedad-chairo-la-crueldad-va-a-la-escuela.php.

Duschatzky, S., Corea, C., (2002), *Chicos en Banda*, Buenos Aires: Paidós

Dowling, E. y Osborne, E.*,* (1996), *Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles,* España: Ed. Paidós.

Ehuletche, A. (2000). *Aportes de la Psicología Educacional en contextos de cambio e innovación.* En Elichiry, N*., Aprendizajes de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Edit. Manantial. Buenos Aires.

Elgarte, Roberto J. (2009). *Contribuciones del psicoanálisis a la educación*, Universidad Nacional del Sur, Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753, Vol. VI Nº 6, 2009

Fernández Enguita, M., (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid: Morata.

Freud S., (1990), *El Malestar en la Cultura,* 1930, Buenos Aires: Ed. Amorrortu

Freud, S, (1997) *Más allá del principio del placer,* 1920, Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Foucault, S., (1992) *El orden del discurso,* Buenos Aires: Tusquets Editores

Hollinghshead, A.B., (1989), *Elmtown's Youth: The impact of social classes on adolescents,* New York, John Wiley,

Lacan, J., (1976), *Las formaciones del inconsciente,* Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

Lacan, J., (2006), *Seminario X, La angustia*, Bs. As., Ed. Paidós

Ley Nacional 10.903 Patronato de menores.

Ley Provincial 10.067 de situación irregular de menores.

Leyes de Protección Integral- ley nacional 26.061, leyes provinciales 13.298/ 13.634/ 13.345.

Luciana Chairo*,* (2012), La crueldad va a la escuela, violencia como síntoma social, Revista *El Psicoanalítico, Vol. 6*

Martín Barbero, J., (1999). La educación en el ecosistema comunicativo*, Revista Comunicar, Revista de Comunicación y Educación, nº 13,*

Ossandón, Carlos, (1988) La cultura de las clases subalternas en Gramsci. En: *Andes, año V, nº 7, Santiago*

Parsons, T. (1976), El aula como sistema social*, Madrid, Revista de Occidente, nº 6.*

Pérez Sánchez, C. N., (1998), *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas,* "Tesis doctoral, inédita", Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

Pérez Sánchez, C. N., (2000), La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente, *Revista Iberoamericana de Educación*, *vol. 23*, Madrid, España.

Perrenoud, Ph., (1990).*La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Ed. Morata.

Torres Santomé, J., (1991), *La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales*, en *Autores Varios, Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid: CIDE/Universidad Complutense,

Ulloa, F. (1995) *Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales,* en *La clínica psicoanalítica, Historial de una práctica,* Buenos Aires: Paidós

Varela, J., (1990), Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. En: *Revista de Educación, nº 292,* 219-236

Zubieta Irun J.C. y Susinos Rada, T., (1992), *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid: Mec/Cide