

FLAGSO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE  
TESIS DE MAESTRÍA

**Representaciones sociales de las normas escolares de alumnos de un  
Profesorado de Educación Primaria.**

Maestranda: María Antonia Lliteras

Directora: Dra. Alicia Viviana Barreiro

Octubre 2012

## RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es describir las representaciones sociales de las normas en futuros docentes. Para ello se consideraron los aportes de las teorías de las Representaciones Sociales, la Psicología Genética y algunos postulados de la Teoría Jurídica. Se realizó un estudio descriptivo transversal del que participaron 49 alumnos del tercer año de formación docente inicial de un instituto estatal de la provincia de San Juan. Los resultados obtenidos mediante la realización de 4 grupos focales permiten concluir que los participantes se representan las normas por su función de regular la convivencia en la escuela. Las mismas son consideradas como objeto de enseñanza y aprendizaje sólo en el primer año de la escolaridad o al comienzo del ciclo lectivo. Los posicionamientos individuales difieren respecto de la posibilidad de modificar las normas, alternando entre la posibilidad de revisión y la estabilidad, aunque la enunciación de las normas no implica su cumplimiento. Finalmente, los participantes no establecen una clara distinción entre las normas morales y convencionales, lo cual podría estar dando cuenta de la falta de claridad y cumplimiento de las mismas.

## ÍNDICE

|   |          |
|---|----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>5</b> |
| <br>  |          |
| <b>CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS NORMAS</b>  |          |
| 1.1. La formación docente inicial.....  | 10       |
| 1.2. Historia de la formación docente en Argentina.....   | 15       |
| 1.3. Los saberes de la Práctica docente en relación con las normas .....                                      | 20       |
| 1.4. La Formación docente y las normas en la sociedad actual .....  | 25       |
| <br>  |          |
| <b>CAPÍTULO II : EL OBJETO REPRESENTACIONAL: LAS NORMAS</b>   |          |
| 2.1. Los contribuciones de la Teoría del Derecho  |          |
| 2.1.1. Los aportes de Carlos Santiago Nino a la comprensión<br>de las normas sociales.....                    | 31       |
| 2.1.2. La teoría de Hans Kelsen y las contribuciones de<br>Norberto Bobbio: la validez de las normas.....     | 35       |
| 2.2. Un aporte filosófico: John Rawls y la justicia de las normas.....  | 39       |
| <br>  |          |
| <b>CAPÍTULO III: LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON LAS NORMAS</b>  |          |
| 3.1. Los aportes de la Psicología Genética  |          |
| 3.1.1. El respeto por las normas según Jean Piaget.....   | 41       |
| 3.1.2. El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg .....  | 44       |
| 3.1.3. La perspectiva de Elliot Turiel: normas convencionales<br>y morales.....                               | 46       |
| <br>  |          |
| <b>CAPÍTULO IV : LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS<br/>NORMAS ESCOLARES</b>                                 |          |
| 4.1. Las Representaciones Sociales.....   | 49       |
| 4.1.1. Investigaciones previas sobre las representaciones sociales<br>de las normas .....                     | 65       |
| 4.2. Investigaciones sobre las relaciones con las normas realizadas desde<br>otras perspectivas teóricas..... | 68       |

## **CAPÍTULO V: LAS NORMAS COMO CONSTITUTIVAS DEL ESPACIO PÚBLICO ESCOLAR**

|  |    |
|--|----|
| 5.1. Las normas en la institución escolar.....   | 77 |
| 5.1.1. El Reglamento Institucional como parte del Proyecto Educativo Institucional.....  | 84 |
| 5.1.2. Investigaciones sobre los documentos normativos y la convivencia.....             | 92 |
| 5.1.3. El Reglamento y las normas como contenido de enseñanza y aprendizaje escolar..... | 98 |

## **CAPÍTULO VI: LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS NORMAS ESCOLARES DE FUTUROS DOCENTES**

|   |     |
|---|-----|
| 6.1. Planteo del problema.....            | 105 |
| 6.2. Objetivos                            |     |
| 6.2.1. Objetivo general.....              | 105 |
| 6.2.2. Objetivos específicos.....         | 105 |
| 6.3. Método.....                          | 106 |
| 6.3.1. Muestra.....                       | 106 |
| 6.3.2. Instrumentos y Procedimientos..... | 107 |

**CAPÍTULO VII: RESULTADOS.....110**

**CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN y CONCLUSIONES.....132**

**REFERENCIAS.....145**

## **ANEXOS**

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| Anexo A: Guión del grupo focal..... | 154 |
| Anexo B: Grilla de análisis.....    | 155 |

## INTRODUCCIÓN

Distintas investigaciones se han ocupado de las relaciones que se establecen entre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Pérez Gómez & Sacristán, 1992; Stenhouse, 1975/1984), centrándose, en algunos casos, en los rasgos o características del docente (Coll & Sánchez, 2007). Asimismo, en las últimas décadas, diferentes autores han investigado los elementos contextuales que intervienen al momento de caracterizar las relaciones entre los docentes y los alumnos y que definen su interacción cotidiana (Elichiry, 2004, 2009; Montero & Huertas, 2001; Santos Guerra, 2004).

Ahora bien, lo que sucede en el salón de clase suele ser el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles (Zabalza, 2004). De allí que resulte complejo analizar las prácticas educativas, dado que no son fenómenos que puedan estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar (Schön, 1992).

Los cambios sociopolíticos y económicos suscitados en las últimas décadas han impactado en todas las instituciones, generando un profundo proceso de transformación, que implica no solo la revisión de las formas de organización y funcionamiento de la institución llamada escuela, sino también un replanteo del trabajo de los docentes (Pérez Gómez, 1987). El vertiginoso avance y transformación del conocimiento, la progresiva masificación de la educación superior y la consiguiente heterogeneidad del alumnado, sumados a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación,

son características que definen la organización del sistema educativo. En el contexto descrito, no resulta clara la función que cumple la escuela hoy, puesto que a los objetivos tradicionales referidos a la transmisión, recreación cultural y la socialización, se suman otros, solapados o encubiertos, tales como, el de custodia o guardería, de asistencia social y sanitaria, el de conservar a los niños y adolescentes ocupados y lejos del mercado de trabajo (Fernández Enguita, 1997). Este manejo de funciones –emergentes, coincidentes, superpuestas, yuxtapuestas, contradictorias– suele carecer de una lógica y de prioridades que faciliten la direccionalidad y racionalidad de las prácticas educativas. Tampoco se encuadran en normas claras que organicen la vida escolar (Kaminsky, 1990), aunque desde la concepción de Alterman (Alterman & Foglino, 2005; Alterman & Uanini, 2002), las mismas deben ser construidas por consenso entre los adultos de la institución, para evitar incoherencias en las prácticas cotidianas: éste es el único modo de favorecer la convivencia (Santos Guerra, 2004).

No obstante, tal como afirman Dubet y Martuccelli (1998), no siempre hay coherencia entre las normas de las diversas instituciones de las que participan los sujetos:

(...) los valores y las normas aparecen como coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas múltiples y a menudo contradictorias, coproducciones en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen como actores (p. 201).

Puede afirmarse entonces que, a veces, existen criterios comunes en relación con la normativa escolar, pero no siempre es así, lo cual afecta, directa o indirectamente, la dinámica institucional y, específicamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Labaké, 2006).

Lo dicho demanda el estudio del modo en el que los futuros docentes se representan las normas escolares porque se trata de creencias que, aún contradictorias, prevalecen en el pensamiento y en las prácticas diarias (Moscovici en Castorina & Barreiro, 2007); indican lo que para ellos “es” la realidad de las normas escolares (Marková, 2003). Dichas representaciones son dinámicas y cambiantes en el devenir temporal ya que resultan de un proceso de construcción colectivo de la realidad y su función es operar como una guía para los comportamientos y de relaciones con el medio (Moscovici, 1961/1976). Dichas representaciones poseen una vinculación constitutiva con las prácticas sociales de los grupos, ya que emergen, básicamente, de los intercambios comunicativos y de la interacción social entre los individuos que enfrentan los problemas de la vida cotidiana (Jodelet, 1986).

Por medio de esta investigación se intentará dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se representan las normas escolares los alumnos de los dos últimos años del Profesorado para la Educación Primaria del ISFD de la Escuela Normal Superior Sarmiento de San Juan?

Para ello, en el primer capítulo de este trabajo se abordará la formación de maestros en su etapa inicial, entendiendo por ésta al período de estudios específicos que se lleva a cabo actualmente en los Institutos Superiores de Formación Docente, pero que, otrora, respondió a diversas instituciones, dependiendo de la normativa vigente en cada época histórica. Los distintos

periodos de formación vincularon de modo diferente a los futuros docentes con las normas escolares, más aún si se considera que, en nuestro país, la formación docente surge como escuela *normal*, en Paraná. En esa tradición, la escuela *normalista* aludía al alumno de *escuela normal*, pero el *normalismo* también se aplicaba a la capacidad de normar, de ajustar la formación del alumno de acuerdo con un modelo o normas. En relación con ello, Carli (1993) afirma que estas escuelas debían tener una disciplina especial, donde todo debía hacerse en tiempo exacto y con perfecta regularidad.

En el segundo capítulo se expondrá la visión jurídica de las normas, considerando la comprensión de las normas sociales desde la perspectiva de Nino (2003), las consideraciones de Kelsen (1960/2003) y Bobbio (1958/1991) en relación con la validez de las mismas y las contribuciones de Rawls (1971/2003) acerca de la justicia normativa. El presente capítulo se completará con la organización de las normas en las instituciones educativas – que se plasma en el Reglamento Institucional y en los mecanismos para su promulgación– y las investigaciones empíricas sobre el tema.

El capítulo tres profundizará en los aportes conceptuales de la Psicología Genética, con los estudios de Piaget (1932/1971) –en relación con el respeto unilateral y el respeto mutuo hacia las normas– y las conceptualizaciones de Kohlberg (1992) y Turiel (1984), ambos continuadores y críticos del trabajo pionero de Piaget.

En el capítulo cuatro se presentará la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961/1976), considerando que ellas expresan la relación del grupo con el mundo, ya que tienen por función aportar un código compartido respecto de la realidad. También en ese capítulo se comentarán

investigaciones que se han ocupado de las representaciones sociales de las normas y constituyen antecedentes del presente trabajo.

En el capítulo cinco se presentan las normas en el marco de la institución escolar, en los diferentes documentos oficiales que las organizan, ya sea las normas que regulan el funcionamiento institucional o que se encuentran en el curriculum. Asimismo se considerarán sus vínculos con la convivencia cotidiana en la escuela.

El capítulo seis se dedicará a describir el método, muestra e instrumento utilizados en la investigación que se presenta en este trabajo. Finalmente, en el capítulo siete, se indicarán los resultados y en el ocho, la discusión y conclusiones.

## CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS NORMAS

### 1.1. La Formación Docente Inicial

Si se realiza un examen etimológico del término formación, se observa que proviene del latín *formatio* que significa “acción y efecto de formar o formarse” y tiene como base la expresión forma, entendida como “la configuración externa o modo de proceder en algo” (Diccionario de la Real Academia Española, 1984). De allí que Ferry (1997) considere que la formación tiene que ver con “encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, la reproducción de procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento” (p.61). Podría decirse, entonces, que formarse se vincula con adquirir una forma. Si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientada a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer la profesión. Esto se logra a través de distintos tipos de mediaciones que posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo, como lo son los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros.

Específicamente, con respecto a la Formación Docente, Davini (1998) la define como “proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo. Producto social de una historia y con rasgos de afinidad e interés para los grupos sociales que se incorporan a este proceso, implica una transformación de largo

alcance, con fases internas y sucesivos cambios” (p. 34). Entonces, la formación docente es una carrera que involucra “una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica y/o campo del saber, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas” (Sanjurjo, 2002, p. 39).

La formación docente inicial, es decir, la formación que se concreta durante el cursado de la carrera del magisterio en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos. A su vez, se propone la formación integral de las personas, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

Frente a tal ideal, Souto (2006) plantea que es necesario comprender la formación docente como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica:

Incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del campo de problemáticas. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos ( p. 54).

Desde esta perspectiva, la formación incluye un trayecto sistemático, ordenado, pero a su vez, abierto y flexible. El proceso de formación docente se va construyendo a través de interacciones, de relación con “otros”, de pertenencias a lugares y situaciones como los es la institución llamada escuela, con niveles y normativas, con ámbitos específicos como la clase y contenidos, estrategias y actividades. Todos estos medios de formación, que son múltiples y, muchas veces, antinómicos, se entrecruzan, se oponen y se relacionan (Aspelli, 2010).

Tal como se señaló, la formación de grado o formación inicial, es la que se realiza para obtener un título y permite ejercer la docencia. “Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro docente adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza” (García, 1995, p. 182). De allí que la formación inicial se concreta a través de distintas situaciones y/o actividades que deliberadamente y en forma intencional ayuda a que los futuros docentes adquieran habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas que los capaciten para desarrollar la tarea de la enseñanza (Montero, 2002).

Por ello las preocupaciones en torno a la formación docente se abren a nuevas preguntas, a repensar la relación y el compromiso de la escuela con las oportunidades de igualdad. Actualmente la fragmentación del campo institucional conlleva la fragmentación entre quienes se dedican a enseñar en esas instituciones. Estudios recientes advierten que “hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y

desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan, lo que revela distintos circuitos en la formación docente” (Birgin, 2000, p. 18).

Sin duda, los profundos cambios sociales registrados en las últimas décadas han conducido a un proceso de transformación en la formación docente y, consecuentemente, a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación inicial a las nuevas demandas del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2009a). Dicho sistema recibe el encargo social de preparar a sus alumnos para trabajar en una sociedad del futuro cuyos contornos se dibujan, se borran, se vuelven a diseñar en períodos cada vez más cortos (Pineau, 2010). En este marco se observa una tendencia a conceder mayor autonomía a los Institutos Superiores de Formación Docente por dos razones: para encuadrar la formación de los docentes en instituciones que tienen cierta independencia en el diseño del curriculum, lo que es notable, por ejemplo, en la ofertas institucionales; y por la necesidad de que los profesorado puedan responder con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio (Ministerio de Educación, 2009a).

Los acuerdos básicos sobre la formación docente actual entre las provincias de nuestro país quedan formalizados a través de la Mesa Federal, que es un órgano de concertación y de acuerdos básicos. Según Lombardi (2011), dicha formación

(...) tiene que acompañar al conjunto de los docentes en el sentido de darles herramientas que les permitan diversificar con una doble mirada las maneras de llevar adelante la enseñanza. Por un lado, con un fuerte compromiso con los contenidos a enseñar (...) y esto hay que garantizarlo en la formación docente. Pero, por otra parte, saber la

disciplina no alcanza para producir hechos de enseñanza y hechos de aprendizaje. Hay otra fidelidad que tienen que tener los docentes que es fidelidad a los estudiantes: conocimiento y respeto a las características diversas de los grupos y subgrupos que tienen a cargo dentro de un mismo aula (p. 4).

Ello implica que el funcionamiento del Sistema Formador Docente requiere soportes normativos para su institucionalidad, para sus políticas y sus actores, en un contexto federal que conlleva subsistemas jurisdiccionales con diversas características y necesidades (Ministerio de Educación, 2009b).

El desarrollo normativo combina acciones de relevamiento, sistematización, seguimiento, interpretación y actualización, junto con estrategias de difusión, accesibilidad, incidencia y formación, además de la operación directa sobre las normas, nuevas regulaciones, modificaciones y derogaciones, en un continuo temporal y orgánico que supone el trabajo colaborativo y articulado con los servicios jurídicos de las jurisdicciones. En esta perspectiva, el desarrollo normativo cobra importancia como materia planificable, haciendo de la operación sobre las normas una acción intencional y sistemática que se inscribe principalmente en un proceso configurador promoviendo una mayor capacidad del sistema para autoregularse adecuadamente (Ministerio de Educación, 2011). Está claro, entonces, que desde la política de organización institucional se considera que las normas son parte fundante del proyecto pedagógico y permiten que éste se concrete en una realidad variable, es decir, en diversos contextos.

## 1.2. Historia de la formación docente en Argentina

Beillerot, (1996) se refiere a tres sentidos del término formación. El primer sentido se asocia con la formación del espíritu puesto que en el siglo XVIII los jesuitas, siguiendo esta concepción, se preocuparon por moldear con rigor a los formados para que aprendieran un modo de pensamiento, que implicaba la incorporación de una cultura y un saber. El segundo sentido del término, desde el siglo XIX, se asocia a la práctica, a la formación de obreros, de oficios, de profesiones y la tercera consideración se relaciona a la formación a través de las experiencias de vida. Parte de los tres sentidos serían confluyentes al atender al proceso de formación de los docentes, razón por la cual las instancias formales de formación inicial han pasado por diferentes modalidades y etapas, relacionadas con el devenir histórico.

Históricamente, en nuestro país, la provincia de Entre Ríos funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX a través de la Escuela Normal de Paraná. Etimológicamente, *normalista* alude al alumno de “escuela normal”, pero el “normalismo” también refiere a una capacidad de normar, de ajustar la formación del alumno de acuerdo con un modelo o normas. La escuela normal surgió como una alternativa nueva con respecto a la opción tradicional que se les presentaba a los jóvenes que era asistir al colegio nacional, más costoso y elitista, y que no constituía una vía de acceso a un trabajo rentado (Carli, 1993). Pineau y Birgin (2008) plantean que las escuelas normales debían tener una disciplina especial, donde todo correspondía hacerse en tiempo exacto y con perfecta regularidad. Según ellos, el mínimo

desorden podía convertirse en rebelión, por lo que habría que evitarse. Correspondía que la disciplina institucional derivara de la autodisciplina, ya que los jóvenes debían aprender a gobernarse a sí mismos. La formación moral de los profesores era muy importante, se rechazaba la impunidad y se priorizaban valores como la austeridad y el deber de servir.

En el marco de la Reforma Nacional de 1969, se llevó a cabo la modificación de la estructura del Sistema Educativo donde se suprimió el ciclo de magisterio en el nivel secundario en las Escuelas Normales y se ubicó a la formación docente en el nivel terciario. Este nivel pasó a estar regulado, en el plano académico, por decretos presidenciales y resoluciones ministeriales que aprobaban los planes de estudio y, en el plano institucional, por las disposiciones del Estatuto del Docente Nacional de 1958. A partir de ese momento también algunas universidades –públicas y privadas– comenzaron a desarrollar carreras de formación docente para el nivel inicial y primario. Se asiste, a partir de este período, a una complejización de la diversidad institucional, acompañada por nuevas disposiciones que afectaron al sistema educativo en general y a la formación docente en particular. En 1972 se elaboraron nuevos programas de estudio que, según Davini (1998), ofrecían una predominante formación generalista. En este marco, el docente era visto como “un práctico idóneo que aplicaba una serie de prescripciones que eran diseñadas por diferentes especialistas que trabajaban en la administración o el planeamiento” (Southwell, 1997, p. 133). El saber no estaba depositado en el maestro sino en los teóricos, diseñadores, evaluadores que planificaban y ordenaban el Sistema Educativo.

En 1986 la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) inició un proyecto cofinanciado con la OEA (Organización de Estados Americanos) de modificación de la formación del Magisterio de Educación Básica (MEB). La propuesta curricular tenía una duración de cuatro años de estudios y comprendía los dos últimos años de la educación media y los dos años de educación superior. El currículo que proponía era semi-estructurado de acuerdo a Áreas, Módulos, Unidades Didácticas y Talleres; es por ello que se constituyó en una forma diferenciada de organización en la que se integraban contenidos disciplinares en áreas. La estructura curricular de la carrera docente compartía tres instancias de formación: materias teóricas, horas de observación y prácticas y una Residencia Pedagógica al finalizar los estudios; prevaleciendo las asignaturas específicas –referente al campo disciplinar– sobre las pedagógicas (Diker & Terigi, 1994).

A partir de la década de 1990 se inició un nuevo proceso de reforma educativa, en el que se sancionaron tres leyes centrales: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (Ministerio de Cultura y Educación, 1992), la Ley Federal de Educación N° 24.195 (Ministerio de Educación de la Nación, 1993a) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (Ministerio de Educación de la Nación, 1995). La primera, transfirió el vasto sistema formador de docentes –del nivel superior no universitario– que históricamente había estado concentrado en el Estado Nacional a las respectivas jurisdicciones. La Ley Federal de Educación fue la primera ley nacional que articuló e integró todos los niveles y jurisdicciones del sistema educativo. En el caso de la formación docente, en la ley se establecieron pocas definiciones; se menciona la organización de una red de formación docente sin

mayores precisiones al respecto y algunos derechos y obligaciones de los docentes. Por su parte, la Ley de Educación Superior de 1995, ratificada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006), afectó al conjunto de las instituciones de ese nivel, tanto públicas como privadas y universitarias como no universitarias. Esta norma dispuso que, además de las universidades y de los institutos superiores de formación docente –que pueden celebrar convenios de asistencia académica con instituciones universitarias–, otro tipo de instituciones se encuentran habilitados para ofertar carreras docentes (Marzoa, Rodríguez & Schoo, 2011).

La política curricular se modificó de manera sustantiva: el Ministerio Nacional elaboró Contenidos Básicos Comunes (CBC), concertados en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) sobre los cuales las jurisdicciones debían construir sus propios diseños curriculares para todos los niveles. Allí se incluía a la formación docente que debió ajustarse a la nueva estructura académica, así como incorporar nuevos contenidos acordes con las modificaciones curriculares en el resto de los niveles. Los CBC para la formación docente se organizaron en tres campos de formación: General, común a todos los estudios de formación docente de grado, centrada en los fundamentos de la profesión docente; Especializada según los niveles, ciclos y regímenes especiales, relacionada con el sujeto-alumno del nivel en el que se desempeñarán los docentes y el campo de la Orientación, centrada en áreas disciplinares.

Sobre la base de los acuerdos mencionados, las jurisdicciones debían elaborar sus propios diseños curriculares, y los institutos sus Proyectos Educativos Institucionales, estableciéndose así diferentes instancias de

concreción del currículum. Esto derivó en la profundización de la diversidad de la oferta de formación docente y en la proliferación de carreras tanto en el sector público y privado cuanto en el nivel superior universitario y no universitario (Feldefeber, 1999).

Planteado ese panorama diverso, las autoridades ministeriales emitieron un documento-texto, que abarcaba fundamentaciones, descripciones y propuestas en torno a los contenidos y formas de evaluar. Dicha documentación oficial se completó con una serie de textos explicativos que recuperaron los aportes de autores nacionales y extranjeros (Davini, 1998).

La Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006 derogó la Ley Federal de Educación y dispuso una duración de cuatro años para las carreras de profesorado para el nivel inicial y primario. También fue creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable de la planificación y ejecución de las políticas de formación y capacitación docente. Se definió a la formación docente como un proceso permanente y se establecieron Lineamientos Curriculares Nacionales como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial. La política curricular encontró distintas instancias de concreción: en el nivel nacional se realizaron los documentos, acordados federalmente, para que luego las jurisdicciones elaboraran los diseños curriculares y las instituciones formadoras definieran propuestas locales que incluyeran, articularan y ampliaran los niveles anteriores (Ruiz, 2011).

A partir del año 2009 se comenzó a implementar un nuevo plan caracterizado por cambios conceptuales, teóricos, metodológicos y un contexto político de democracia y participación (Ministerio de Educación de la

Nación, 2007). Se dispuso que las carreras, nuevamente, se organizaran en tres campos de conocimiento: General –formación pedagógica–, Específica –disciplinar– y Práctica Profesional; se recupera así la matriz de formación histórica que combinaba estos tres tipos de conocimientos. Sobre la base de los acuerdos mencionados, se estableció que todas las carreras de formación docente deben comprender cuatro años de duración, cumplir como mínimo con 2600 horas reloj y su título coincidir con los acordados federalmente. Entre los ejes estructurantes de la propuesta y en relación con la problemática del presente proyecto, se destaca la recuperación de los espacios y prácticas escolares como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación, así como también la estimulación del desarrollo de nuevos diseños curriculares que se comprometan con la búsqueda de alternativas ante los problemas de la práctica pedagógica. El objetivo último de la formación docente siempre tiende, entonces, a fortalecer la profesionalidad de la docencia ampliando sus esquemas conceptuales para la toma de decisiones ante los problemas, adoptando un modelo estratégico de intervención que potencialice los logros en la construcción de alternativas (Ministerio de Educación de la Nación, 2009a, 2009b).

### 1.3. Los saberes de la práctica docente en relación con las normas

Schön (1992) considera que el trabajo docente no se realiza en el vacío, sino que opera bajo determinadas condiciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo como de las relaciones existentes dentro de cada escuela. Así, la institución se convierte en el ámbito

donde el trabajo docente adquiere formas, modalidades y expresiones concretas que inciden al analizar las prácticas educativas como proceso complejo, dado que se ponen en juego ciertos conocimientos teóricos y prácticos que sólo pueden comprenderse en relación con los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar (Ezpeleta, 1989; Zabalza, 2004). Tardif (2008) distingue los conocimientos teóricos, que pertenecen al orden declarativo, de los saberes prácticos o empíricos. Entre los primeros se incluyen tanto los saberes que se deben enseñar –conocimientos científicos y de las disciplinas– como así también los conocimientos pedagógicos necesarios para enseñar –sobre la gestión interactiva en clase, las didácticas de las distintas disciplinas y los de la cultura docente–. Por su parte, los saberes prácticos son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral, ya que son procedimientos sobre cómo hacer algo para obtener una acción de enseñanza exitosa. Entre dichos conocimientos podrían incluirse la formulación, la interpretación y la aplicación de las normas que regulan la vida cotidiana en una institución escolar.

Asimismo, Tardif (2008) considera que la gran mayoría de los saberes de los practicantes o futuros docentes no corresponden a un conocimiento en el sentido usual del término, sino más bien a representaciones concretas, específicas, a prácticas orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto. En resumen se trata de saberes pragmáticos que se han forjado en contacto con las mismas cosas, es decir, con las situaciones concretas en las que, en la mayoría de los casos, han actuado como alumnos.

La formación del docente, de su pensamiento, actitudes y conducta supone el desarrollo eficaz de los complejos procesos de interacción teoría-práctica, pero no siempre dichos procesos conducen a acciones exitosas. Hoy y Woolfolk (citado en Pérez Gómez, 1997), recopilan un importante número de investigaciones que constatan que los alumnos, después del período de prácticas en los centros escolares, manifiestan un pensamiento y unas actitudes orientadas más claramente y en mayor medida que antes de dicho período hacia las manifestaciones de control, disciplina, administración de recompensas, premios y castigos, estimulación de la motivación extrínseca, así como una clara disminución de sus posiciones pedagógicas orientadas a fomentar la autonomía individual de los niños, de su sensibilidad ante las diferencias individuales y de su preocupación por adquirir y proporcionar información adecuada a cada contexto y situación que permita un respeto claro y convencido hacia las normas. De esta forma, las prácticas por sí mismas, y tal como se desarrollan habitualmente, tampoco existen como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativos (Devalle de Rendo, 2010).

Sin embargo, en el currículo de la Formación Docente actual –y tal como se indicó en el apartado anterior– una de las áreas se orienta concretamente a la Formación para la Práctica Profesional: de distintos modos, la Formación General y la Específica acompañan solidariamente esta intención. El campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular puntual destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las escuelas y en las aulas, es decir,

en contextos reales. La práctica se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo –de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas–, así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto de formación –estudio de casos, análisis de experiencias, microclases– y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral (Ministerio de Educación, 2007, p. 39). El número de escuelas con las que se trabaja en redes sistemáticas y articuladas depende de la matrícula de cada instituto superior, pero, en términos cualitativos, estas escuelas deben responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Esto es así ya que se otorga fundamental importancia a que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. De esta manera, los futuros docentes irán adentrándose en las Prácticas de la Enseñanza y también en las Prácticas Docentes, que no son sinónimas, según la distinción que realizan Edelstein y Coria (1995). Las primeras se relacionan con el trabajo en el interior del aula, sin descuidar el tratamiento simultáneo de los determinantes institucionales y contextuales que condicionan poderosamente la tarea de enseñar. Por otra parte, la Práctica Docente trasciende la práctica de la enseñanza al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo

laboral del docente. Estas actividades abarcan las planificaciones, asistencias alimenticias, de salud, legales, elaboración e implementación de proyectos, etc. en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas.

Queda claro entonces que la práctica docente es una práctica relacional que necesita múltiples interacciones, que padece las limitaciones de la situación y las permanentes incertidumbres que generan las reacciones de los demás sujetos. Ahora bien, la experiencia de estas limitaciones y de estas situaciones puede ser muy formativa; gracias a ellas el maestro podrá desarrollar ciertas disposiciones adquiridas en y a través de la práctica real que le permitirán enfrentarse a los imponderables del oficio (Altet, 2008). Fenstermacher (2000) señala que los argumentos prácticos representan un instrumento analítico ineludible para ayudar a los docentes a posicionarse como profesionales reflexivos. Sin embargo, solamente el trabajo en torno a esos argumentos prácticos no hace posible dilucidar los supuestos teóricos subyacentes pero, sin duda, ayuda al docente a enfrentarse con sus propias ambigüedades puestas de manifiesto en la práctica. Aportando a la situación planteada, Tardif y Gauthier (2008) consideran que, cuando el docente novel está trabajando normalmente, no debe tomar decisiones sobre lo que ya está fijado de antemano –el sistema escolar, el entorno físico, las relaciones sociales, las principales finalidades, etc.–, pero, en cambio, sí debe reflexionar acerca de lo que depende de él. Parafraseando a Schön (1992), la “razón en el curso de la acción” del maestro o del futuro maestro está en relación con las contingencias que éste debe enfrentar en función de finalidades que él mismo persigue a través de su acción.

#### 1.4. La Formación docente y las normas en la sociedad actual

Los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento hacia las instituciones que sostienen y articulan el orden. Aún cuando la violencia se manifiesta en planos diversos: cultural, político y económico, es en el aspecto social donde se observa como expresión generalizada (Onetto, 2004). Por esta razón, las crisis desata un proceso de revisión de la pertinencia, relevancia, funcionalidad e identidad de las instituciones que hasta ese momento gozaban de un status aceptado por el conjunto de la sociedad (Tiramonti & Minteguiaga, 2004). En la escuela, como parte del sistema social, la “violencia escolar” ocupa gran parte de la agenda y reuniones realizadas en la institución y se presenta en las primeras páginas de los diarios, en noticias nacionales e internacionales que evidencian las agresiones contra el patrimonio escolar y contra las personas dentro y fuera del entorno educativo (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008). Así, la disciplina escolar se ha convertido en uno de los núcleos aglutinadores de la preocupación educativa, ya que, como afirma Kaplan (2002), “las escuelas representan, a veces, un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos” (p. 69).

La instauración de la escuela moderna y, particularmente, de la educación popular, estuvo vinculada a una intención civilizatoria, orientada al disciplinamiento social en el contexto de conformación de modernos estados centralizados (Dussel & Finocchio, 2003). En este sentido, Bauman (2002) afirma que la educación surgió como una respuesta ante la crisis, como un

intento desesperado de regular lo desregulado, de introducir orden en una realidad social que antes había sido despojada de sus propios dispositivos ordenadores: la educación apareció, entonces, como una necesidad. La idea de escuela se entrelazó con la de educación y con la división social del trabajo, ya que admitía la necesidad de escuelas especializadas y educadores profesionales en la medida en que cada generación pudiera construir un nuevo orden social. La tensión entre regulación y libertad se sostenía en la organización de los espacios nacionales y la consolidación de las distintas instituciones: familiar, vecinal, escolar.

De acuerdo con Di Segni Obiols (2002) la escuela de la modernidad tuvo la imagen de una institución fuerte y segura, casi omnipotente. Podía liberar al hombre de la esclavitud de la ignorancia, podía formar al ciudadano y formar naciones, ofrecía un futuro mejor. Esa visión se transmitió a la sociedad en su conjunto, que depositó a sus hijos en la escuela y trasladó la autoridad de los padres a los docentes: este traspaso permitió que el proceso educativo fuera exitoso. Los padres apoyaban la continuidad de los hijos en la escuela porque le adjudicaban autoridad para formarlos y porque esperaban ascenso social a través de la educación. Según Noel (2011) “en la escuela del pasado estaba asumido el carácter profundamente asimétrico de las relaciones entre padres e hijos y entre docentes y alumnos” (p. 126). Nadie veía ningún problema ni consideraba en ningún sentido problemático que las escuelas fueran concebidas como abiertamente jerárquicas.

Actualmente, esa imagen omnipotente está quebrada y ha llegado un punto de encontrar a la escuela en crisis, ante una realidad muy compleja

conformada por adultos que depositan muy poca autoridad en ella (Tiramonti, 2004). Al respecto, Greco (2011) opina:

(...) parece que hoy no encaja como antes el mundo de la escuela y el mundo de lo social. Antes (...) pasar por la escuela tenía un sentido promisorio. Hoy no es que esto no esté, que haya desaparecido, sino que hay que reponerlo, pareciera que hay que trabajar para que esa dimensión de promesa esté, a cada momento, en cada acto (p.10).

Sin duda, el contexto social se ha modificado en la segunda mitad del siglo XX, las mujeres salen cada vez más a trabajar y la escuela tiende progresivamente a considerarse una sucursal del hogar, en la cual los niños y jóvenes deben ser retenidos a todo costo, un lugar en el cual se los contenga, se los comprenda, se les brinde afecto y, en menor medida, un lugar donde se les exija, se les haga pensar, discutir (Labaké, 2006). A la escuela se le irá pidiendo, progresivamente, que ocupe los lugares que la familia delega en ella. Al principio del sistema educativo, a las instituciones escolares, se les pide que hagan de madre para compensar el autoritarismo; en las últimas décadas se le pide que hagan de padre, para compensar la falta de límites (Di Segni Obiols, 2002).

A principios de los noventa, Frigerio y Poggi (1993) advertían que este contexto en que la escuela debía construir un nuevo camino era sumamente adverso como consecuencia de una doble fuente de conflictos: la crisis económica y el desplazamiento del Estado de la esfera de las prestaciones sociales. Esta migración de funciones coloca a las instituciones escolares ante la necesidad de afrontar el malestar emergente y, asimismo, responder múltiples y novedosas demandas. Indudablemente, el tema de las funciones

de la escuela –con sus redefiniciones e interpretaciones–, constituye un fértil campo de debate que se torna decisivo en contextos de pobreza. Aún planteada así la situación, la escuela apunta a constituir un espacio alternativo de convivencia pacífica, reflexión y desarrollo, como así también un ámbito de enriquecimiento donde pueda pensarse un proyecto de vida (Alterman & Uanini, 2002).

Entonces, la escuela como zona de convivencia intergeneracional, también presenta sus conflictos. Arrastra un marco tradicional con rigideces que no responden bien a la realidad, intenta incorporar algo de la elasticidad que la época ha impuesto, vive la mayor parte del tiempo en una zona de fuerte confusión (Di Segni Obiols, 2002). En ella, la autoridad adulta ha sido cuestionada y se intenta reemplazar la antigua disciplina vertical por códigos de convivencia que deberían surgir horizontalmente. Mientras este proceso avanza con dificultad y con no pocos conflictos, pasan por la escuela adultos que adscriben a diferentes modelos y adolescentes con sus propias variantes (Ferrés, 2000). Al respecto, Furlán y Alterman (2000) afirman:

Desde hace algunos años, numerosos docentes están alarmados por el incremento de la indisciplina en los alumnos (...) este fenómeno se relaciona o conecta con manifestaciones delictivas o violentas que se desarrollan en el entorno inmediato de los establecimientos o en la sociedad (p. 173).

Suele suceder, entonces, que la institución escolar se presente como el espacio no deseado, ya que representa el modo de ser y hacer de los adultos (Corea & Lewkowicz, 2004). El desencuentro se agrava cuando se contrastan los contenidos curriculares con los saberes que los niños y adolescentes

comparten fuera del aula, o cuando se observan las estrategias pedagógicas mediante las que se proponen los aprendizajes. Asistir a la escuela se vive como una obligación; no están presentes los estímulos del aprendizaje que en otras épocas caracterizaban al mundo educacional; no se valoran los méritos alcanzados por el estudio y la dedicación (Cano, Puebla, López & Villa, 2001). En general, los sujetos van a la escuela para juntarse con sus amigos o para decidir qué hacer fuera del horario escolar, pero no se sienten interesados por los contenidos y actividades que la institución les propone. Las estrategias para dar respuesta a la crisis y las disfuncionalidades de la escuela de hoy se enredan en la dialéctica cotidiana que se establece entre las prácticas educativas y las realidades sociales del contexto (Reguillo Cruz, 2000).

A ello se suma que el control de la disciplina, la prevención y el abordaje de situaciones de violencia escolar es una de las tareas más demandantes en términos de salud mental (Esteve, 1994). El trato cotidiano con condiciones materiales o psicosociales de escasez, en comunidades o grupos de padres en confrontación, con niños o adolescentes con carencias importantes – materiales, afectivas, culturales, nutricionales, etc. – genera un desgaste significativo en los recursos cognitivos y emocionales de los docentes (Osorio, 2006). La ausencia de marcos normativos coherentes y delineamientos, estrategias y herramientas claras y operativas de trabajo, deja a los docentes en un estado de indefensión, expuesto y vulnerable (Sito, 2005).

El panorama descrito obliga a pensar y repensar la eficacia de las instituciones educativas. Es importante que la escuela pueda, en primer lugar, detectar esos problemas y en segundo lugar, crear, implementar y desarrollar

recursos y espacios para que los conflictos, inevitables en cualquier organización, puedan procesarse en el marco del diálogo y el respeto mutuo.

Cada escuela, al actuar institucionalmente como mediadora o vínculo entre diferentes contextos socioculturales, adopta una configuración particular y única. Ellas configuran un universo altamente complejo y heterogéneo en donde las representaciones que poseen los docentes genera una compleja red de relaciones (Ferrés, 2000). El presente trabajo investigativo se propone contribuir a una mejor comprensión y análisis del funcionamiento de las normas en los contextos educativos, describiendo la representación que un grupo de futuros docentes tiene sobre ellas.

## CAPÍTULO II. EL OBJETO REPRESENTACIONAL: LAS NORMAS

### 4.1. Las contribuciones de la Teoría del Derecho

#### *4.1.1. Los aportes de Carlos Santiago Nino a la comprensión de las normas sociales*

Toda norma prescribe o autoriza una conducta determinada, es creada por un acto que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos y se aplica a los individuos obligándolos. Las normas son juicios de deber ser que expresan el sentido objetivo de un acto de voluntad, mientras las órdenes son la expresión de la mera intención subjetiva de quien las formula (Nino, 2003).

Basándose en Von Wright, Nino (2003) distingue tres tipos de normas principales:

- Las reglas definitorias, son reglas que determinan una actividad, tal como sucede en las reglas de juego.
- Las directivas o reglas técnicas, son reglas que indican un medio para alcanzar determinado fin y están condicionadas por la voluntad del destinatario, así, por ejemplo, las normas que se deben seguir para encender un aparato.
- Prescripciones, se caracterizan porque emanan de una voluntad del emisor de la norma, a la que se llama autoridad normativa y están destinadas a algún agente, llamado el sujeto normativo: quien

enuncia una norma se propone dirigir el comportamiento de otro mediante el lenguaje. Para hacer conocer al sujeto su voluntad de que se conduzca de determinada manera, la autoridad promulga la norma y para dar efectividad a su voluntad, la autoridad añade a la norma una sanción, o amenaza de castigo.

Von Wright (en Nino, 2003) enumera los siguientes elementos de las prescripciones:

- 1) **Carácter:** está en función de que la norma se dé para que algo deba, no deba o pueda ser hecho. Cuando la norma se enuncia para que algo deba hacerse, la norma es de obligación. En el caso de que la norma se formule para que algo no deba hacerse, la norma es prohibitiva. Cuando la norma tiende a que algo pueda hacerse, su carácter es permisivo.
- 2) **Contenido:** es lo que una norma declara prohibido, obligatorio o permitido, o sea acciones (por ejemplo, matar, reír, insultar, pagar), o actividades (fumar, caminar sobre el césped, hacer propaganda política, etcétera).
- 3) **Condición de aplicación:** es la circunstancia que tiene que darse para que exista una oportunidad de realizar el contenido de la norma.
- 4) **Autoridad:** es el agente que la emite o la dicta. También por la autoridad pueden distinguirse normas heterónomas y autónomas. Las heterónomas son las que un agente da a otro; las autónomas las que el agente se da a sí mismo, o sea cuando la autoridad y el sujeto normativo coinciden en la misma persona.

- 5) Sujeto: son los agentes destinatarios. Por sus sujetos, las normas pueden clasificarse en particulares, cuando se dirigen a uno o varios agentes determinados, y generales, cuando se dirigen a una clase de agentes indeterminados por medio de una descripción (los argentinos, los abogados; en el presente trabajo: los estudiantes)
- 6) Ocasión: es la localización espacial o temporal en que debe cumplirse el contenido de la prescripción. Por ejemplo, "mañana debes ir a la escuela" es una prescripción que menciona una ocasión temporal; "está prohibido fumar en el aula", señala una ocasión espacial.
- 7) Promulgación: es la formulación de la prescripción, consiste en expresarla mediante un sistema de símbolos para que el destinatario pueda conocerla (el reglamento institucional, en el presente caso).
- 8) Sanción: es la amenaza de un daño que la autoridad normativa puede agregar a la prescripción para el caso de incumplimiento.

Nino también describe las normas secundarias:

- Normas ideales: son normas que establecen un patrón o modelo o virtudes a seguir dentro de un grupo o una clase. Así, hay normas que determinan qué es un buen actor, un buen abogado, etc. –en la presente investigación, qué es ser un buen maestro, un buen alumno–.
- Costumbres: las costumbres son hábitos sociales, o sea que las conductas que las integran se hacen con la conciencia de que son compartidas por la comunidad, de allí que adquieran gran

importancia las sanciones que siguen cuando no se respeta una costumbre. No emanan de una autoridad y no necesitan estar escritas o promulgadas mediante símbolos, son especies de hábitos que exigen regularidad en la conducta de los individuos en circunstancias análogas. Su carácter social les otorga –a diferencia de otros hábitos– una presión normativa basada en la crítica y las sanciones de la sociedad.

- Normas morales: estas normas son muy difíciles de identificar y hay muy poca claridad sobre qué normas deben tomarse como morales.

En este punto, resulta pertinente plantear la diferencia entre ley y regla o norma (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a). Las leyes constituyen normas generales establecidas por las instancias legítimamente reconocidas en una sociedad –poderes legislativos– que tienen como función regular las acciones humanas, y en tanto tales, no se discute su cumplimiento. Si bien el ordenamiento legal de una sociedad también es producto de los contextos históricos en que cada ley fue sancionada y promulgada, se puede proponer alguna modificación, pero, en tanto esté vigente, deben ser cumplidas. El carácter prohibitivo de las leyes funda lo social y habilita un espacio a partir del cual las personas pueden discutir y plantear sus puntos de vista sin recurrir a la violencia. Por ejemplo, “no maltratar a un compañero” no es una regla, es la expresión de una ley que tiene que ver con resguardar la integridad de una persona y, en tanto tal, no puede ser discutida y debe ser cumplida. Lo esencial es comprender que las leyes prohíben, pero lo hacen

para permitir algo superior. Las reglas o normas, en cambio, son prescripciones que tienen que ver con la “buena educación” o los “buenos modales”, que una comunidad considera acordes con sus valores según la época, el lugar y el contexto en el cual se elaboran. A diferencia de las leyes, es importante que las normas puedan ser discutidas y consensuadas entre quienes se van a regir por ellas. Por ejemplo, para algunas escuelas, el uso de una gorra durante la hora de clase no se permite, mientras que para otras esto no es importante (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 14).

### *2.1.2. La teoría de Hans Kelsen y las contribuciones de Norberto Bobbio sobre la validez de las normas*

El rasgo esencial de las normas prescriptivas es su validez, dado que una norma positiva existe sólo cuando es válida: “La validez de una norma no es otra cosa que el modo particular de su existencia” (Kelsen, 1960/2003, p. 31). El mencionado autor distingue dos aspectos esenciales en relación con la validez de las normas: una condición es que los individuos a los cuales la norma se aplica adhieran a la misma. En este sentido, Kelsen afirma que: “(...) una norma cesa de ser válida cuando los individuos cuya conducta regula no la observan en una medida suficiente. La eficacia de una norma es, pues, una condición de su validez” (p. 32). Este autor identifica la validez de una norma no sólo con su existencia sino también con su fuerza obligatoria, cuando una norma es válida implica que se debe ser o hacer lo que ella dispone. Asimismo, la validez de una norma deriva de su coherencia con el resto de las normas de un mismo orden en cuanto a su contenido. Además, las normas

prescriptivas se aplican a hechos que transcurren en la dimensión témporo-espacial, determinan en qué lugar y tiempo debe realizarse la conducta que prescriben y, por lo tanto, tienen validez espacial y temporal.

Kelsen también tiene en cuenta las sanciones, como actos coercitivos – de fuerza actual o potencial– consistentes en la privación de algún bien –por ejemplo, la vida, la propiedad, la libertad, el honor, etc. – ejercida por un individuo autorizado al efecto y como consecuencia de una conducta. De allí derivan las propiedades de las sanciones (Nino, 2003):

- Se trata de un acto coercitivo, aunque no es necesario para hablar de "sanción" que efectivamente se efectúe un acto de fuerza –por ejemplo, que la policía tenga que arrastrar al reo hasta la cárcel–. El condenado puede colaborar y hacer innecesaria la aplicación de la fuerza –por ejemplo, presentándose voluntariamente en una comisaría o depositando el importe de una multa sin esperar que un oficial de justicia le secuestre los bienes para hacerla efectiva–. Lo que caracteriza a la sanción, según Kelsen (1960/2003), no es, entonces, la aplicación efectiva de la fuerza, sino la posibilidad de aplicarla si el reo no colabora.
- Tiene por objeto la privación de un bien pero se podría pensar que no se lo sanciona cuando el sujeto no considera valioso lo que se le quita, o sea cuando no es un bien para él. Para evitar la consecuencia de que un acto coercitivo sea una sanción o no, de acuerdo con el placer o displacer de la persona a quien se aplica,

Kelsen propone considerar "bienes" aquellos estados de cosas que para la generalidad de la gente son valiosos.

- Quien lo ejerce debe estar autorizado por una norma válida; y la función esencial de las normas primarias es dar competencia para la aplicación de sanciones.
- Debe ser la consecuencia de una conducta de algún individuo, entonces sólo puede hablarse de "sanción" en aquellos casos en que la coerción estatal se ejerce como respuesta a alguna actividad voluntaria de un agente, o sea, cuando hay una conducta realizada mediando capacidad de omitir.

Si bien Kelsen (1960/2003) concede una importancia central a la idea de sistema jurídico, es precisamente Bobbio (1958/1991) quien afirma que el Derecho constituye la única realidad jurídica, puesto que una relación jurídica es aquella que, cualquiera sea su contenido, es tomada en consideración por una norma integrada en un ordenamiento jurídico. Una de las contribuciones más relevantes de la *Teoría del Derecho* de Bobbio (1958/1991) consiste, precisamente, en la reivindicación de la importancia de la idea de ordenamiento en la comprensión del fenómeno jurídico. Por tanto, defiende que el aspecto normativo es condición necesaria y suficiente para la formación del orden jurídico. Llevado esto al campo de la Educación, las normas se hallan agrupadas en un ordenamiento específico, llámese Reglamento Institucional,

Reglamento de Disciplina, Acuerdo de Convivencia o Contrato de Convivencia (Furlán & Alterman, 2000).

Kelsen (1960/2003) y Bobbio (1958/1991) sostienen que las normas jurídicas se distinguen porque son válidas, “existen” en un cierto ordenamiento. Consisten en normas válidas porque han sido creadas por una autoridad competente, a través de los procedimientos estipulados dentro del sistema y aún no han sido derogadas. Estos juristas defienden que el plano de la existencia de las normas es un plano distinto al de su justicia o su eficacia. Aunque es deseable que estos tres planos –el de la validez, el de la justicia y el de la eficacia– converjan, pueden no hacerlo. Una norma puede existir aunque los destinatarios no la observen, es decir que, una norma puede ser válida sin ser de aplicación real y efectiva. Y otra ser injusta y, sin embargo, estar recogida en el ordenamiento jurídico. Por cierto, los criterios de justicia y eficacia pueden motivar la creación o la derogación de una norma jurídica, pero no la constituyen como tal.

Bobbio (1958/1991) afirma que un comportamiento recibe una forma jurídica cuando es acogido en un determinado sistema jurídico como obligatorio, como aquel a cuya trasgresión se le imputa una sanción. Y considera que el modo como se administran las penas permite distinguir mejor que otros entre normas morales, sociales y jurídicas. Son morales las normas cuya sanción es puramente interior, aunque ésta resulta con frecuencia poco eficaz. Por el contrario, las normas de la costumbre, la urbanidad y en general de la vida social, se caracterizan por una sanción externa cuyo modelo es la reprobación o rechazo por parte del grupo social; su riesgo es que se suele manifestar la ausencia de una proporción entre la violación y la respuesta. Para

evitar los problemas que éstas suscitan, el Derecho establece que las penas deben ser externas –para paliar la escasa eficacia– e institucionalizadas –para que sean proporcionadas a la falta–.

## 2.2. Un aporte filosófico: John Rawls y la justicia de las normas

La justicia como imparcialidad pretende animar una sociedad justa, con reglas claras y conocidas que faciliten la cooperación mutua al tiempo que garantizan una distribución adecuada de lo que se obtenga. Por esto, dice Rawls (2003a), es apropiado tratar el asunto de las partes distributivas como una cuestión puramente procesal, es decir, conformar la sociedad de modo tal que cualquiera sea su resultado éste sea siempre justo.

Rawls se refiere a la noción de justicia aplicada a las prácticas, entendiendo por prácticas “toda forma de actividad especificada por un sistema de reglas que define cargos, papeles, jugadas, castigos, defensas y así sucesivamente y que da a esa actividad la estructura que tiene” (1971/2003, p. 2). La justicia consiste esencialmente en la eliminación de distinciones arbitrarias y el establecimiento, dentro de la estructura de una práctica, de un apropiado equilibrio entre pretensiones rivales.

La justicia puede enunciarse mediante dos principios:

- Cada persona que participa en una práctica tiene igual derecho a su libertad que pueda ser compatible con la de todos.
- Las desigualdades son arbitrarias porque dependen del cargo o función que la persona ocupa y el mismo puede ser accesible a

todos. Las diferencias surge por la distribución lógica de una práctica donde cada persona puede ejercer un rol diferente.

Desde una perspectiva filosófica, Rawls (1971/2003) considera que, como las normas tienen consecuencias sobre las personas, para respetar a los otros en tanto seres morales deben explicitarse las razones de las normas que los afectan: "(...) respetar a otro como persona moral es tratar de comprender sus aspiraciones e intereses desde su punto de vista y exponerle las consideraciones que lo capacitan a aceptar los límites puestos a su conducta." (p. 310). Tales razones deben ser sólidas, basadas en una concepción de justicia aceptable por todos y tomar en consideración el bien común. Más aún, la exposición de los fundamentos de aquellos actos que afectan a los otros es uno de los modos en los que se demuestra el respeto mutuo, base de las relaciones sociales justas. Cuando una norma es contradictoria con otras ya aceptadas públicamente o su justificación es irracional se trata de una norma injusta y, por lo tanto, ya no se tiene la obligación de obedecerla. Cabe aclarar que lo dicho no se aplica a los casos en los que la norma sea producto del acuerdo de una mayoría. En tal caso, la base de un consenso democrático implica aceptar normas que si bien son justas para una mayoría, pueden ser injustas para alguna minoría. Sin embargo, se tiene el deber de obedecer tales normas injustas –siempre que no afecten libertades básicas– para garantizar la estabilidad del sistema normativo en sí mismo.

## CAPÍTULO III. LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON LAS NORMAS

### 3.1. Los aportes de la Psicología Genética

#### 3.1.1. *El respeto por las normas según Jean Piaget*

Piaget realizó estudios pioneros acerca del desarrollo moral en los niños. En el texto *El criterio moral en el niño*, afirma que la moral es “un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas” (Piaget, 1932/1971, p. 9). Describe el desarrollo moral a partir de las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de regla y, de este modo, establece la naturaleza psicológica de las realidades morales.

La práctica de la regla se relaciona con la interpretación y el respeto que tienen los niños hacia las normas en la vida cotidiana. En este sentido, Piaget postula dos tipos de relaciones sociales: basadas en el respeto unilateral o en el respeto mutuo. El mismo autor aclara (Piaget, 1932/1971) que el respeto mutuo o la cooperación no se realizan nunca de modo total sino que son formas de equilibrio ideales. En referencia a las relaciones sociales que diferenció Piaget es pertinente considerar:

- El respeto unilateral impone creencias o reglas determinadas, tiene lugar en relaciones asimétricas basadas en la autoridad de uno sobre otro y hay que adoptarlas en su conjunto. El sujeto acepta una gran cantidad de normas que provienen del ambiente que lo rodea, por lo tanto, sabe que hay cosas permitidas y cosas prohibidas.

- El respeto mutuo propone acuerdos en el aspecto intelectual que deriva en la ejecución y justificación en el aspecto moral; se manifiesta en las relaciones entre pares. La regla se presenta a la persona como el resultado de una libre decisión y digna de respeto ya que surge del consentimiento de los miembros del grupo. Los sujetos saben que las normas pueden cambiarse siempre que haya un acuerdo basado en el respeto mutuo y la reciprocidad (Faignrbaun, Castorina, Helman & Clemente, 2007).

A partir de las relaciones sociales antes mencionadas, Piaget diferencia dos tipos de configuraciones morales, a saber:

- La moral heterónoma, posibilitada por las relaciones sociales de respeto unilateral, considera válidas las normas en tanto emanan de la autoridad y, por consiguiente, se suponen inmodificables. La regla es reconocida como sagrada e indiscutible y toda modificación, incluso aceptada por el consenso, constituiría una falta; de allí que las personas sean reacias a las innovaciones normativas. Se habla, entonces, de un respeto objetivo hacia las normas ya que no interesa tanto el contenido de las mismas sino la jerarquía que les da origen y por ello las normas son tomadas como objetos del mundo, al igual que por ejemplo los objetos físicos.
- La moral autónoma se basa relaciones sociales de respeto mutuo y la reciprocidad del pensamiento. Las normas son válidas por surgir del acuerdo y pueden ser modificadas mediante el consenso, ya que

las personas las aceptan por su contenido: se trata, entonces, de un respeto subjetivo hacia las reglas.

Piaget supone una cierta transición gradual de un tipo de moral a otro, lo cual implica que las ideas de las personas se transforman a partir de las relaciones sociales: a medida que los sujetos tienen mayor interacción con los pares y se modifican las circunstancias de la vida social, la conducta se hace cada vez más racionalmente guiada por las normas. La marcha de la heteronomía a la autonomía, para Piaget (1932/1971), responde a una racionalidad inmanente, a un proceso orientado hacia un equilibrio ideal. De todos modos, la heteronomía no se supera de manera completa, sino que permanece como un modo de pensar las normas en el marco de relaciones asimétricas (Barreiro, 2008).

Respecto de las sanciones Piaget (1932/1971) describió dos tipos, que Kamii (1985) ilustra de la siguiente manera:

- Las sanciones expiatorias: se caracterizan por una coacción y una relación arbitraria entre la sanción y el acto sancionado. Como ejemplo cita el hecho de hacer escribir a un niño cien veces la frase “No mentiré más”. No hay relación lógica entre la sanción y el hecho sancionado. Puesto que la relación es arbitraria, el sujeto no siente otra necesidad de cambiar su conducta que la de evitar el castigo.
- Las sanciones de reciprocidad: se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación lógica y natural con el acto sancionado. Por ejemplo, si un niño rompe un libro, por ejemplo, el adulto podrá

decirle “nunca más tendremos libros bonitos si tú los rompes, cuando tengas cuidado los podrás usar”. Además de esta relación lógica, la sanciones por reciprocidad tienen la característica no exigir conductas que se muestran como totalmente arbitrarias a los ojos del sujeto.

### *3.1.2. El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg*

Kohlberg (1971/1998) continuó y extendió el trabajo de Piaget pero con algunas diferencias. Según aquel “las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas (...) los estadios morales surgen por la interacción entre sujeto y los demás” (Kohlberg, 1992, p. 207). Distinguió seis estadios morales agrupados en tres niveles:

- Nivel preconvencional (hasta los 9 años), en esta edad las normas resultan externas por lo que los niños no las comprenden aún y, por consiguiente, no las defienden. Sin embargo son obedecidas porque los sujetos tienen en cuenta las consecuencias de su transgresión: “(...) Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad sin tener en cuenta el significado o el valor humano de estas consecuencias. Elusión de castigo y deferencia incuestionada al poder son valoradas según el propio derecho, no en términos del respeto de una ley moral fundamental (...)” (Kohlberg, 1971/1998, p. 119).

- Nivel convencional, surge en la adolescencia y es dominante en el pensamiento de los adultos: los sujetos se preocupan por mantener activamente las expectativas del grupo al que pertenecen y respetan las normas que, generalmente, han sido establecidas por otros. El sujeto se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o autoridad y las defiende por el mero hecho de ser reglas que corresponden a la sociedad.
- Nivel postconvencional, sólo algunos sujetos llegan a este estadio, en el que el consenso y el diálogo se imponen por encima de las normas concretas. El comportamiento correcto deberá tener presente los derechos humanos individuales y generales, que serán respetados por las normas que hayan sido aceptadas por la sociedad. El individuo diferencia el yo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en función de los principios que ha elegido. Por último, según Kohlberg (1971/1998) , lo correcto para un individuo que haya alcanzado el último estadio será proceder de acuerdo con ciertos principios éticos de carácter universal y se consideran justas las normas sociales que se apoyan en tales principios y, si no es así, habría que cambiarlas.

Particularmente, a los fines de este trabajo adquieren especial relevancia el nivel convencional y el post convencional, dado que refieren al pensamiento respecto de las normas sociales y su conflicto con las normas morales.

### 3.1.3. *La perspectiva de Elliot Turiel: normas convencionales y morales*

Según Turiel (1984) el modo en el que se piensan las normas es el resultado de diferentes experiencias sociales y guarda una relación intrínseca con el tipo de interacción en el que fueron originadas, pero en ningún momento del desarrollo el respeto por las normas se sustenta, solamente, la adhesión a la autoridad.

Diferencia dos tipos de normas que corresponden a distintos dominios de conocimiento:

- Normas convencionales, pertenecientes al dominio social: son comprendidas por los niños a partir de su interacción con elementos del sistema social y son pensadas como el resultado de un acuerdo entre personas, por lo que serían alterables y específicas del contexto social en el que emergen. "(...) las convenciones se basan en acciones arbitrarias que son propias de tales contextos" (Turiel, 1984, p. 13). Su contenido es arbitrario y su validez se basa en la autoridad de las personas de la que emanan, del lugar que éstas ocupan en el sistema social. El cumplimiento de las normas convencionales no resulta así obligatorio, sino que depende del consenso social que les da origen.
- Normas morales, pertenecientes al dominio moral: se refieren a situaciones de interacción o actos cuyas consecuencias intrínsecas afectan a valores universales tales como el daño, la justicia o el

bienestar. Por lo tanto, las normas morales son universalmente obligatorias, inalterables y el respeto a las mismas se debe a las consecuencias indeseables que implica su trasgresión. "(...) los conceptos morales se forman a través de las experiencias del niño con las acciones interpersonales que tienen consecuencias intrínsecas, mientras que los convencionales lo hacen mediante experiencias con elementos del sistema social y situaciones de coordinación cuya naturaleza es arbitraria." (Turiel, 1984, p. 71).

Según Turiel, la investigación piagetiana deja de lado el contenido de las normas puesto que considera que el sujeto primero adhiere a las mismas por la autoridad que las enuncia y más tarde por el respeto mutuo entre pares. Las características que Piaget atribuye a la moral heterónoma y autónoma a partir de las respuestas, se refieren para Turiel indistintamente a aspectos del dominio convencional y del dominio moral: el desarrollo moral implica una mayor sistematización y complejización del pensamiento al interior de ese dominio y no necesariamente el pasaje de la heteronomía a la autonomía (Castorina, Clemente & Barreiro, 2007). Por ello, puede considerarse constructivista a Turiel en el sentido de que los conceptos en un dominio se elaboran a partir de las acciones llevadas a cabo sobre los objetos sociales y la reflexión sobre éstas. Así:

el niño reflexiona sobre su propia práctica social, de modos distintos según si la experiencia es moral o convencional. La perspectiva de Turiel es estructural-constructivista, en tanto los sujetos pueden pensar en un dominio de acciones limitadas por

un marco de pensamiento pero, a diferencia de las estructuras generales postuladas por Piaget, afirma la existencia de estructuras parciales (Castorina, Clemente & Barreiro, 2007, p.49).

## CAPÍTULO IV. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS NORMAS ESCOLARES

### 4.1. Las Representaciones Sociales

En 1898 el sociólogo francés Emile Durkheim (1911 /2000) diferenció las *representaciones individuales* de las *representaciones colectivas*. Consideraba que las primeras no resultaban adecuadas como objeto de estudio para la sociología, ya que eran altamente subjetivas, heterogéneas y permanentemente cambiantes. Por otra parte, las representaciones colectivas dan cuenta del pensamiento social, o sea, de las formas de pensamiento compartidas por individuos diferentes, más allá de las representaciones individuales que mantengan; son productos de la vida social y exteriores a las conciencias individuales ya que derivan de los individuos pero considerados en su conjunto.

Este sistema de creencias y sentimientos sociales, conformado por las representaciones colectivas, tiene sus efectos en la constitución de los modos de pensar de los individuos y comunidades que forman una sociedad: “Se trata de categorías que se imponen al pensar pero que tienen un origen social.” (Durkheim, 1895 / 1976, pp. 33-34). El autor agrega que el sustrato de estas representaciones colectivas es “el conjunto de los individuos asociados” (Durkheim, 1911/2000, p. 48) y se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad, en el seno de la vida social. Constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, pierden su especificidad y se establecen en fenómenos eminentemente

sociales (Farr, 2003). Aunque Durkheim no se refirió a un mecanismo individual para la internalización de las representaciones colectivas, admitió la existencia de una conciencia individual que puede reconocer las tendencias más profundas de la sociedad (Jodelet, 1986). De este modo, desde la perspectiva durkheimiana, las representaciones colectivas son sintetizadas y expresadas en forma conjunta y tienen vida propia (Durkheim, 1911/ 2000), como hechos sociales, mantienen independencia de los individuos y como tales le son impuestas mostrando su carácter determinista. Así, la obra de este gran sociólogo mostró la especificidad de las creencias colectivas respecto del conocimiento individual. Tanto Durkheim como Wundt coincidieron en considerar como representaciones colectivas al lenguaje, la religión, las costumbres, los rituales, los mitos, la magia pero mientras el primero clasificaba tales estudios dentro de la sociología, el segundo los incluía en la psicología (Pérez Delgado, 1995).

Años después, Moscovici (1961/1976) formuló la teoría inicial de las representaciones sociales, vinculada en aspectos sustanciales al concepto de representación colectiva, pero consideró que la perspectiva de Durkheim sobre las representaciones era demasiado estática. Su principal razón para denominarla *sociales* era subrayar, justamente, los aspectos más dinámicos de las representaciones y su principal interés radicó en indagar su proceso de formación y transformación (Moscovici & Hewstone, 1986).

Al desarrollar la Teoría de las Representaciones Sociales, Moscovici modernizó en dos sentidos el concepto de Durkheim de representaciones colectivas (Farr, 2003). Una de las modificaciones es general, porque

Moscovici consideraba que el concepto de representación colectiva era adecuado para comprender el pensamiento de las personas en las sociedades premodernas; en cambio, en las sociedades modernas las representaciones son más dinámicas y no están tan compartidas. La otra modificación es particular, puesto que Moscovici consideró a la ciencia como una representación colectiva –intrínsecamente dinámica– junto al lenguaje, la religión y otros fenómenos afines. Actualmente se reconoce a la ciencia como la fuente de nuevas representaciones sociales del mundo moderno. “La ciencia es una de las formas de conocimiento y su relación con las otras formas de conocimiento ha cambiado drásticamente en nuestra época” (Farr, 2003, p. 166). Entonces las características de dinamismo y diversidad que son propias de las representaciones sociales no lo son de las representaciones colectivas. Las representaciones sociales forman parte de la cognición y la cultura y son sociales “en cuanto está o ha estado en dos o más mentes” (Farr, 2003, p. 172).

El término representación “es un constructo teórico, el cual se emplea para describir un estado mental o proceso social de cualquier naturaleza, a partir del cual se designan objetos físicos o ideales” (Wagner & Hayes, 2011, p. 76). Al estudiar las representaciones sociales se aborda la relación entre una dinámica social y una dinámica psíquica, o sea, la interdependencia entre el contexto, la cultura, la sociedad y el funcionamiento mental del individuo (Pérez, 2004). Los productos culturales, las categorías sociales, no son simples añadiduras a la persona, sino las herramientas mismas con las que funciona la mente. Los contextos no son solamente los escenarios externos donde se expresan los individuos, sino que procuran las herramientas significantes que

determinan el funcionamiento mental de los individuos que participan en ellos. De esta manera, la teoría de las representaciones sociales postula, en términos generales, que una representación social es una representación de algo para alguien, que constituye una relación intrínsecamente social con un objeto (Jodelet, 1986).

En sentido más amplio, el concepto de representación social designa una forma de pensamiento social y en sentido estricto hace referencia a una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (Jodelet, 1986). Ello implica que dichas representaciones son útiles al momento de explicar diferentes fenómenos sociales y van cambiando con el transcurrir del tiempo; permiten que el sujeto construya lo que la realidad “es” (Marková, 2003), ya que facilitan que lo nuevo se integre a la red de valores y significaciones sociales que ya posee. De allí que las representaciones sociales se sitúen en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social: “... constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986).

Moscovici (2003) distingue nítidamente el sentido común, por un lado, de la ideología y la ciencia, por el otro. Estos últimos van juntos porque comparten el hecho de simplificar o esquematizar el mundo, tomando una distancia epistémica del mismo y son formas de conocimiento social altamente institucionalizado, a diferencia del sentido común. Ambas modalidades del conocimiento (conocimiento científico y de sentido común) son interpretaciones de lo real que dependen de algún sistema conceptual. El

conocimiento científico se atiene al pensamiento racional, reflexivo, normalizado e implica criterios estrictos y verificables, lo que permite elaborar verdades válidas que respondan a los problemas planteados. Este conocimiento construido argumentalmente se convierte en sentido común cuando es difundido y aceptado en la sociedad: constituye las creencias implícitas que, aún contradictorias y asistemáticas, prevalecen en el pensamiento y en las prácticas diarias. De esta manera, el sentido común: "...resiste a cualquier intento de reificación que transformaría los conceptos e imágenes enraizados en el lenguaje en reglas o en procedimientos explícitos" (Moscovici, 2001 en Castorina & Barreiro, 2007). De allí que el pensamiento del sentido común se adquiera en las relaciones sociales de la vida cotidiana, en contacto con los otros miembros de la comunidad, sin ser necesaria una enseñanza explícita, por eso se lo suele llamar también "pensamiento ingenuo", porque es propio del hombre de la calle. No produce conceptos válidos universalmente, sino representaciones válidas para cada caso particular (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 679).

Se puede afirmar, entonces, que el sentido común es un conjunto de conocimientos que incluye las imágenes, tradiciones, observaciones y experiencias que poseen los individuos y están disponibles de manera espontánea utilizándose, en gran medida, sin pensar (Wagner & Hayes, 2011, p. 19). Cumplen un papel fundamental como modelos que interpretan la realidad y orientan la acción, por lo cual se hacen presentes cuando los individuos intentan resolver problemas o explicar situaciones de la realidad. Las personas que comparten el sentido común no razonan sobre él, no lo consideran como objeto de análisis: "se trata una participación vivida en la

implementación de las creencias sociales, cuyos contenidos semánticos, además, se redefinen en función de las condiciones contextuales” (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005, p. 222).

En relación con lo dicho, Matthes y Schüze (1981, en Wagner & Hayes, 2011, p. 25) afirman que “... el conocimiento cotidiano es extraordinariamente relevante para la acción y por lo mismo es un elemento esencial de la realidad social”. Sin embargo, la relación entre las representaciones y los patrones de conducta es más bien una descripción que una conexión causal entre la representación y la acción (Wagner & Hayes, 2011). De este modo, los miembros de una comunidad cuentan con programas de conducta automatizados que no son reflexivos pero que están a disposición para cuando se los necesite.

En dicho cuerpo de conocimiento las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías, se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas (Moscovici & Hewstone, 1986). “Algo” se convierte en un objeto social cuando es elaborado por una comunidad (Moscovici, 1963 en Wagner & Hayes, 2011) y está dotado de significados, lo que implica que los miembros de un grupo social actúan de manera concertada, como si el objeto tuviera exacta y precisamente las características que se piensa que posee. En eventos de construcción social los “algo” se convierten en objetos sociales dentro del sistema del sentido común del grupo, así como en el curso de las interacciones de los actores que comparten la representación. Estas interacciones quizá son de tipo verbal o corporal o ambas, y son la expresión de la representación (Wagner & Hayes, 2011).

Wagner & Hayes (2011) enuncian ciertos principios característicos del pensamiento cotidiano. Dicho pensamiento está relacionado con lo concreto, dado que los conocimientos, creencias y experiencias de la vida cotidiana son dependientes del contexto en el cual se dan y tienen que ver con el consenso y la tradición: esto implica que sus componentes son descriptivos y evaluativos. Otra característica es que el pensamiento cotidiano surge en los procesos de construcción de relaciones a través de la interacción. La forma en que una persona aborde a otra determina decisivamente la reacción de la otra. La experiencia de un hecho permite que cuando los sujetos sociales se enfrentan a situaciones nuevas tiendan a relacionarlos o generalizarlos con otras situaciones parecidas vividas con anterioridad.

Además, dicho pensamiento expresa la tendencia de los individuos a explicar e interpretar los hechos de la realidad y dar cierta seguridad a los sujetos implicados. Antaki y Fielding (1981, en Wagner & Hayes, 2011) distinguen tres tipos de explicación que se pueden aplicar a los fenómenos sociales cotidianos: las explicaciones descriptivas –que responden a la pregunta ¿qué sucede?–, las explicaciones de razón –se refiere a la pregunta ¿qué está ocurriendo?– y las explicaciones morales –le atribuyen la responsabilidad o excusan a los protagonistas–. Ahora bien esas explicaciones pueden llegar a ser contradictorias siempre que sus contenidos no se evoquen simultáneamente.

A su vez, las representaciones sociales, son reconstructivas de su objeto social, ya que presentan rasgos de creatividad al involucrar tanto una interpretación de las situaciones como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989): constituyen estructuras significantes que relacionan al sujeto con el objeto. Se

refieren, entonces, a la manera en que los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas del entorno próximo o lejano. Este conocimiento es un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986); sin embargo estas representaciones sociales no son conscientes para los sujetos, en el sentido de que éstos desconocen que se trata de un conocimiento colectivo (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005).

Aún así, los aspectos cognitivos de las representaciones sociales integran a los sujetos a un grupo social y facilitan su participación en la cultura. De allí que toda representación implica una estructuración significativa ya que la realidad es reconstruida desde el sistema de valores grupales, de modo tal que los individuos consideran como la realidad misma aquello que depende de tal reconstrucción. Se trata de una estructuración dependiente de factores contingentes, vinculados a la situación o contexto social y de factores más generales, como la ubicación del individuo en la organización social o la historia del grupo (Castorina, Barreiro & Clemente, 2005).

Es importante, entonces, destacar ciertas características de las representaciones: en primer lugar, el conocimiento reposa en el pensamiento simbólico, o sea, la capacidad de representar una cosa mediante otra, lo que implica la capacidad de que una entidad represente algo más que a sí misma. Representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia, “sustituir a, estar en lugar de” (Jodelet, 1986). La representación social es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento o idea y por esa razón está emparentada con el símbolo. En este sentido: “Las representaciones sociales son parte de un entorno simbólico en que viven las

personas. Al mismo tiempo, ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos.” (Marková, 1996, p. 163). Ello implica que las representaciones sociales se definen por un contenido –informaciones, imágenes, opiniones, actitudes– que se relacionan con un objeto.

Del análisis del hecho de representar se desprenden cinco características que Jodelet (1986) considera fundamentales:

- “ Siempre es la representación de un objeto
- Tienen un carácter de imagen
- Tienen un carácter simbólico y significativo
- Tienen un carácter constructivo
- Tienen un carácter autónomo y creativo.” ( p. 478)

En segundo lugar, la elaboración de los conceptos es de naturaleza social ya que para la teoría de las representaciones sociales la formación de esos conceptos reside en las relaciones sociales. Los símbolos son creados a través de la interacción con el otro, en una relación social determinada en un proceso de comunicación (Pérez, 2004). Ahora bien, es raro que un concepto, una representación, evoque un único significado, un objeto o una conducta. Un concepto social no es una unidad aislada de significado que se intercambia por otra unidad aislada de significado, en correspondencia término a término. Todo concepto social despliega una red de relaciones significantes mantenidas por las unidades de información que se articulan en su interior. Por ello todo concepto social lleva en su naturaleza un sistema de relaciones sociales (Abric, 2001).

Wagner y Elejabarrieta (1997) reconocen que las representaciones sociales en tanto que proceso social, se construyen en grupos y en sociedades

en las que el discurso social incluye la comunicación. Una comunicación que implica algunos puntos de vista compartidos y otros divergentes sobre diversas cuestiones. Este proceso es público, y se desarrolla en sociedades heterodoxas que racionalizan sus prácticas en vista de las nuevas condiciones de su vida cotidiana (Wagner & Hayes, 2011). Dichos grupos incluyen y aceptan la posibilidad de experiencias antagónicas como base de la conversación y de la formación de la opinión pública. Es esta experiencia y conocimiento contradictorio lo que permite el tipo de discurso colectivo que crea, en las sociedades modernas, lo que se llama conocimiento ordinario y de sentido común. En el proceso de conversación y en los medios de comunicación de masas, los objetos sociales son creados y elaborados por los actores sociales, que pueden tomar parte en el proceso de comunicación mediante cualquiera de los medios que posean. Entonces, entender las representaciones sociales como un discurso social constituye un constructo que abarca virtualmente los procesos intermedios entre lo individual y lo sociocultural. Las representaciones sociales funcionan como un proceso de transformación entre los niveles individual y colectivo. (Wagner & Hayes, 2011).

Otra característica de las representaciones sociales es su naturaleza histórica porque para poder comunicarse con otro individuo hace falta disponer de un lenguaje común, de otros símbolos previos. Entonces, la comunicación es un pensamiento por símbolos, consiste en representar una cosa por otra y en una actividad inferencial-interpretativa por la que de una información se extrae otra. Por ejemplo, cuando para recordar algo una persona inventa una señal, lo hace porque sabe que cuando vuelva a ver esa señal se desencadenará un proceso interpretativo, una actividad inferencial por la cual

extraerá de la señal aquello que quería recordar. En toda esa operación la memoria funciona según la lógica de la comunicación: evocación de un significado por un significante (Pérez, 2004).

Finalmente, cabe agregar que esos conceptos simbolizan relaciones sociales o sistemas de organización social. Para Jodelet (1986) el sujeto reproduce o se apropia de una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa y se relaciona con una dinámica que hace que intervenga lo imaginario. Por ello, Wagner y Elejabarrieta (1997) consideran que el discurso y la comunicación que crean las representaciones sociales tienen lugar en los grupos reflexivos. Un grupo reflexivo es concebido como un grupo en el que los miembros conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenecen al grupo, es decir, que se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al grupo.

Según Jodelet (1989, en Castorina 2005) las representaciones implican un recorte de objetos o de temas de preocupación en la vida cotidiana, y no se pueden identificar con la ideología. Esta última tiene que ver con un discurso más amplio, referido a valores y concepciones del mundo que intervienen en la propia estructuración de las representaciones. Según la autora la ideología es un escenario, un marco donde se hacen presentes las representaciones. Por su parte, Marková sostiene que la ideología apunta al pronunciamiento explícito de ciertos grupos –políticos, religiosos, etc. – que están en el poder. En este sentido, la ideología difiere claramente de las representaciones sociales que son implícitamente compartidas por personas legas y no por grupos poderosos. Pero si las ideologías se expanden entre las personas legas y se convierten en

implícitamente compartidas, se las podrá considerar entonces en términos de representación social (Marková, 1996).

También Moscovici diferencia las representaciones sociales de las actitudes enfatizando el hecho de que, así como las actitudes tan solo actúan en el output, es decir, en el polo constituido por las respuestas ante los estímulos sociales, las representaciones sociales inciden en los dos polos: en el polo de codificación –en el input– y en el polo de la respuesta –output–. Las representaciones sociales moldean las respuestas de los sujetos ante un determinado objeto pero también moldean la percepción de dicho objeto (Moscovici en Ibáñez, 1998).

Las representaciones sociales se expresan en tanto proceso y en tanto contenido. Como proceso, se refieren a las formas en que se adquieren y comunican conocimientos; en este proceso interviene el papel que desempeñan los distintos medios de comunicación para la creación, transmisión y reproducción de las formas simbólicas. Como contenido, las representaciones sociales se manifiestan a través de tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Ibáñez Gracia, 1996). La primera de ellas se refiere al aspecto afectivo de la representación, que implica una valoración positiva o negativa acerca del objeto representado. La información se refiere a las formas de explicación que el agente posee acerca del objeto, la cual puede variar dependiendo de la calidad y el tipo de información poseída, así como del grado de precisión de la misma. Por último, el campo de representación es definido como la forma en que se organizan los diversos elementos que la estructuran, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos (Abric, 1976, en

Kornblit, 2004). Dicha estructura hace que las representaciones sociales sean estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos.

El núcleo central es un elemento o conjunto de elementos que da significado al conjunto de la representación. Tiene una función generativa ya que por él se crea o se transforma el significado de otros elementos de información constitutivos de la representación; también cumple una tarea organizativa, puesto que determina la naturaleza de los lazos que unen entre sí a esos elementos de la representación dando estabilidad, rigidez y el carácter consensual a la representación (Pérez, 2004). El sistema central está determinado por las condiciones históricas, sociológicas, políticas; constituye la memoria colectiva del grupo y da cuenta de la homogeneidad del grupo social. Son innegociables y dan sentido a la representación. En consecuencia, un objeto que en algún sentido contradice un elemento central de la representación no será reconocido por los sujetos como un elemento de la representación social (Moliner, 1995 en Kornblit, 2004). Estos elementos cognitivos –que pueden ser creencias, opiniones y actitudes– se encuentran muy ligados a la historia del grupo y son, por ende, resistentes a los cambios y poco sensibles a las modificaciones del contexto social inmediato.

El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación, los cuales son responsables de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos. El sistema periférico es la vía de absorción de las informaciones o acontecimientos susceptibles de cuestionar el núcleo central. Permite la integración de las experiencias e historias individuales y se apoya en la evolución, las contradicciones y la heterogeneidad del grupo. A

diferencia del sistema central, este sistema es más sensible al contexto inmediato y establecen la conexión con la situación concreta en la cual se elabora o desarrolla la representación social. Sus funciones consisten en permitir la adaptación a prácticas sociales concretas y diferenciar el contenido de la representación social.

Se explica así que las representaciones sociales sean a la vez estables –núcleo central– y cambiantes –prácticas sociales–. Wagner y Hayes aclaran también que aún con componentes centrales y periféricos las representaciones son holomorfas, en el sentido que permiten al individuo posibles opciones de acción personal así como también aquellos cursos de acción que pueden esperarse de los otros miembros de ese grupo. El término holomorfismo se refiere a la relación funcional entre la parte y el todo en una sociedad: “Para que se establezca una práctica significativa para el grupo, uno tiene que asumir que sus partes –los individuos miembros– comparten una representación que contiene los aspectos esenciales de una situación total, es decir, de todo el grupo” (Wagner & Hayes, 2011, p. 328). Así, este sistema de conocimiento cuya base colectiva es conocida por todos los actores sociales forma la base a partir de la cual se establece la identidad social de cada uno de los miembros del grupo. Si las personas coordinan sus acciones en una situación cuyo significado está representado socialmente, un individuo no se sorprenderá por la conducta adecuada o esperada de otro. En cambio, de actuar de forma inesperada, entonces los afectados se cuestionarán respecto a si están presuponiendo representaciones divergentes. Ello explica la marcada tendencia entre los miembros de un grupo a relacionarse con otras personas de mentalidad semejante y siendo selectivos con la información.

Moscovici (1961/1976; 2003) describió dos procesos principales que explican la génesis de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje. Ambos se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio. Tanto la objetivación como el anclaje son característicos del desarrollo del conocimiento humano en general y de las representaciones sociales en particular (Marková, 1996) y permiten la familiarización con lo novedoso. Hacer propio algo nuevo es aproximararlo a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje. Pero nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado; comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo. El sistema de representación proporciona los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y explicará de una forma familiar (Jodelet, 1986).

En la medida que interesa cierto conocimiento en particular se adquiere la información de éste, se selecciona aquello que más impresiona de acuerdo con la norma y con los criterios culturales y se forma una imagen, es decir, se constituye una idea que se retiene selectivamente. Esta noción, que en principio posee un carácter abstracto, adquiere paulatinamente un carácter concreto, se objetiva y adopta cualidades materiales. Este proceso ocurre a nivel cognitivo y es precisamente lo que permite al individuo formarse un concepto de un objeto en particular. La objetivación, entonces, es la propiedad de hacer concreto lo abstracto; transforma los conocimientos disponibles en la cultura del grupo concretizándolos en imágenes vinculadas con la vida

cotidiana mediante una selección y una descontextualización de elementos de esos conocimientos. Así, ese saber objetivado se naturaliza, es decir, confiere realidad a las entidades así constituidas y las coloca en el lugar del objeto (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010). Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales (Jodelet, 1986). Con el proceso de objetivación, las ideas no son percibidas como un producto de una determinada actividad intelectual de ciertas mentes, sino como un reflejo de algo que existe en el exterior (Pérez, 2004), es decir, en el mundo social que el grupo comparte.

El anclaje se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento colectivo preexistente. Según Jodelet (1983), el proceso de anclaje establece una relación dialéctica con la objetivación en la medida que se articulan tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la orientación de las conductas y de las informaciones sociales. Mediante el anclaje los objetos representados se organizan en categorías cognitivas –y así se les da un nombre a las cosas por medio de una operación mental no puramente intelectual, sino que sirve también a un propósito social–, se identifican las personas, se memorizan las cosas. De esta forma se van multiplicando los significados para acomodarse en una representación social dominante. De allí que la asimilación de la información depende de la posición que ocupa el individuo dentro del grupo y de la posición de este grupo con respecto a otros grupos. Según este posicionamiento social, individuos y grupos razonarán de diferente modo sobre

una misma información ya que se trata de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. Este proceso constituye la contracara dialéctica de la objetivación ya que enraíza o integra la representación del objeto en la red de conocimientos, valores y significados existentes en la cultura de un grupo (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010). La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos (Jodelet, 1986).

#### *4.1.1. Antecedentes empíricos sobre las representaciones sociales de las normas*

En este apartado se expondrán aquellas investigaciones, enmarcadas en el contexto internacional y nacional, que constituyen antecedentes empíricos del estudio que se presenta en este trabajo. Lamentablemente son escasas las investigaciones que se han ocupado de esta problemática desde la teoría de las representaciones sociales y hasta el momento no se ha hallado ningún intento que lo haya hecho en el contexto local.

Urmeneta Garrido (2009) investigó las representaciones sociales infantiles sobre las normas y la cohesión social. La metodología que utilizó se basó en un relato inacabado en el que se planteó la desobediencia a una norma social. La indagación se hizo con una muestra de 150 relatos, escritos por estudiantes españoles de ocho a catorce años, de diez escuelas de la ciudad de Barcelona. Los autores concluyen que existirían tres modelos básicos de representación social infantil de la norma. El primero de dichos modelos considera la norma como núcleo de la identidad y pertenencia a la comunidad, es concebida como aquello que cohesiona, permitiendo el

sentimiento de "nosotros" que da identidad propia y, a su vez, diferenciada. También puede representársela como salvaguardia del bien común ya que protege el beneficio de todos sobre el particular. Finalmente, puede ser entendida como forma de racionalidad y madurez, ya que otorga sentido a la acción de los sujetos y es la base racional que la fundamenta. Esta última forma de pensamiento está más relacionada con la mayoría de edad, sensatez, responsabilidad y prudencia, que la autora ha condensado en el concepto amplio de madurez.

En el contexto chileno, Sapiains y Zuleta (2001) investigaron las representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada a 13 jóvenes entre 15 y 19 años que, en el mejor de los casos, habían aprobado el octavo año básico. Se trataba de sujetos que habitan en sectores populares urbanos, los que se identifican como aquellos que viven en situación de pobreza o de privación respecto a los bienes y servicios (Weinstein, 1990). Los autores consideran que la escuela es una institución social especialmente creada como administradora de conocimientos y habilidades, con un espacio físico concreto, con una distribución del tiempo particular en su interior y una serie de normas. Es el lugar de paso obligatorio para constituirse en un adulto responsable y donde, además, se aprenden las pautas de comportamiento socialmente aceptadas. Al analizar los resultados se describieron dos formas de representar a la escuela: un primer grupo la considera como un derecho y, en relación al tema de la presente investigación, se supone que es imprescindible el respeto de la autoridad y la jerarquía para poder formar buenos ciudadanos. El segundo grupo concibe a la escuela como

una obligación, en la que los sentimientos negativos se asocian a los ámbitos disciplinario, instruccional y vincular con los adultos. Las relaciones institucionales son representadas con la obediencia y el respeto a la autoridad; respeto muchas veces incomprendido y otras tantas intolerado; pues se refiere a una disciplina que les resulta impropia, que prescribe y proscribire comportamientos, que establece sanciones y procedimientos para resolver conflictos –si es que los resuelve– de manera apriorística y descontextualizada de la realidad. Los autores (Sapiains & Zuleta, 2001) concluyen que los jóvenes, en muchos casos, valorizan la escuela en función de que adquieren determinadas pautas conductuales; aprenden, en sus propias palabras, a no ser “tan rebeldes”. El curso o grado que alcanzan la mayoría de los jóvenes es suficiente para obtener aquello que no forma parte de los programas de las diferentes asignaturas, pero que unifica y da coherencia al aprendizaje escolar: la disciplina, la obediencia y el respeto a la autoridad. De este modo, el rol disciplinario de la escuela emerge en el discurso de los jóvenes como el componente básico de la institución; la escuela aparece como el lugar en que se norman, normalizan y supervisan las conductas individuales y las relaciones sociales que establecen los niños y jóvenes, pautando con esto, las conductas y las relaciones sociales futuras. Es justamente en este punto donde se evidencia la tensión: por un lado lo necesario y positivo que puede resultar educarse por y en esta disciplina, y por otro lado, lo coercitivo que puede consistir educarse de esta manera, dentro de un marco rígido y restringido: es esta tensión la que funda la construcción de las dos representaciones sociales de la escuela en los jóvenes entrevistados.

#### 4.2. Investigaciones sobre las relaciones con las normas realizadas desde otras perspectivas teóricas

Aunque son escasos los antecedentes empíricos realizados desde el marco de la teoría de las representaciones sociales, diferentes disciplinas se han ocupado de estudiar la representación de las normas escolares y las relaciones que los individuos establecen con ellas.

En España, Lodeiro Cendán (2001) identificó la producción de situaciones de violencia directa y simbólica en el entorno escolar y sus derivaciones y/o causas curriculares. Recurrió al método descriptivo de observación extensiva, con una muestra compuesta por 1206 alumnos, que cursaban estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Galicia, 106 profesores, 20 directores y 20 orientadores. Adoptó un enfoque transversal para poder comparar los diversos niveles (de 1º a 4º de ESO) de manera sincrónica, contrastando simultáneamente la opinión de varios sectores implicados en la problemática. Los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de cuestionarios con preguntas estructuradas, semiestructuradas con opciones de apertura y abiertas. Dichos instrumentos permitieron descubrir ciertos hábitos impositivos desde las instituciones, que constituyen un factor de violencia sistémica o simbólica y aunque, en ocasiones, el mecanismo de violentación no aparece visible, sus resultados son manifiestos. El respeto por las normas institucionales es representado como parte de la responsabilidad de cada miembro de la comunidad escolar: ser responsable implica cumplir obligaciones y deberes derivados de las normas que rigen o expresan las funciones de cada integrante de la escuela. Los resultados de dicha

investigación indican que en el 91 % de las escuelas existe una normativa escolar que se expresa en diferentes Documentos Oficiales, pero la percepción del conocimiento de la misma es variable: el 40% de los sujetos considera que no es bien conocida, el 34% opina que sí lo es y el 10% supone que se conoce medianamente. Esta situación, según Lodeiro Cendán (2001), podría relacionarse con el hecho de que, en la práctica, muy pocas veces se le entrega a los padres la copia del Proyecto Educativo y del Reglamento de Régimen Interior y a los alumnos no se les ofrece casi nunca. Dicho aspecto es fundamental, ya que la norma desconocida presupone muy poca obligación y ello puede llevar a un mayor incumplimiento. Al analizar el procedimiento seguido a la transgresión de una norma este autor señala que generalmente, es decidido por el profesor, quien intenta solucionar la situación; cuando el docente se ve desbordado suele recurrir a la figura del jefe de estudios o al director –30%–. En cuanto a las sanciones, la opción más frecuente parece ser la expulsión de la institución –57%– ya que otras alternativas, tales como apartar al alumno de las actividades extraescolares, representa sólo el 6% de los casos. Lodeiro Cendán (2001) concluye que es posible analizar una fuerza de control simbólico existente en las instituciones escolares que se extiende desde la cúpula hasta el administrado, condicionando sus actuaciones.

En este sentido, los hallazgos de Del Rey y Ortega (2005) en sujetos españoles muestran que el conocimiento de la regla no implica necesariamente su cumplimiento, por ello destacan la necesidad de participación y construcción colectiva de la normativa escolar, llámese Código o Acuerdo de Convivencia. Estos autores indagaron la implicación de los estudiantes en la violencia interpersonal y su concepción del sistema disciplinar

establecido en la institución escolar. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de dos cuestionarios a alumnos de nueve escuelas públicas de España, de edades comprendidas entre 12 y 19 años, muestran que la mayoría de ellos afirman conocer lo que está permitido y no en su escuela, aunque ello no implica que las reglas se cumplan. Poseen una percepción positiva sobre la puesta en práctica del sistema normativo y disciplinario, ya que consideran que hay disciplina pero también libertad, aunque un poco más de la mitad de esos alumnos responden que algunas de esas normas son injustas. La mayoría reconoce que se aplican algunas formas de castigo, que consisten, prioritariamente, en llamados de atención y, en raras ocasiones, la expulsión. Los datos obtenidos –coincidentes, en parte, con los de Lodeiro Cendán (2001)–, podrían relacionarse, según del Rey y Ortega, con un sistema de creencias poco claro sobre qué son las normas, cuáles deben ser las pautas de convivencia escolar, quién o quiénes deben establecerlas y cómo hacerlo, cuál es el origen y para qué sirve un sistema disciplinario. Por ello las autoras españolas mencionadas proponen dos modelos simultáneos para conceptualizar el sistema normativo escolar: el explícito-formal y el cultural-implícito-real. Para subsanar este quiebre institucional en la conclusión del trabajo se expresa la necesidad de que las normas sean elaboradas por todos los miembros de la comunidad educativa, a partir del consenso, mediante el diálogo y la negociación democrática.

En el contexto chileno, Zamora y Zerón (2009) indagaron el tema del sentido atribuido a la autoridad pedagógica desde la perspectiva de los docentes. Por autoridad pedagógica los autores entienden un fenómeno social situado histórica y culturalmente, es decir, se trata de una construcción en

interacción y en esas relaciones se considera fundamental el manejo que los profesores tienen de las normas. Este estudio fue realizado con los relatos obtenidos por ocho profesores de ambos sexos, de enseñanza media, pertenecientes a cuatro establecimientos de la ciudad de Santiago de Chile. La recolección de datos fue realizada a través de entrevistas en profundidad individuales semiestructuradas. Los autores concluyen que los profesores –al igual que los alumnos que trabajaron con Sapiains y Zuleta (2001) –, cuando hablan de autoridad, hacen referencia al reconocimiento del respeto, a la intención pedagógica, a las normas y al manejo de la disciplina. Con respecto a las normas, todos insisten en que deben ser explícitas, claras, justas, coherentes, aplicadas al pie de la letra y sin excepción. La firmeza en la aplicación de las normas está dirigida a proporcionar al grupo condiciones óptimas de aprendizaje de un saber disciplinario, sin embargo, para algunos docentes, la norma no se limita a esta función, también representa un saber actitudinal que debe ser aprendido.

En Argentina, Kessler (2002) indagó las representaciones de la experiencia educativa de estudiantes y docentes de escuelas de enseñanza media en Buenos Aires. Por experiencia educativa el autor entiende: "...a las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones" (p. 20). Organizó su trabajo en torno a la hipótesis de que la experiencia educativa actual de los adolescentes, vista desde la perspectiva de sus estratos de referencia sociales, está condicionada por la forma en que las instituciones han

sido afectadas por dos procesos concomitantes: la segmentación social y la desinstitucionalización de la escuela media.

Por experiencia educativa el autor entiende: "...a las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones" (p. 20).

Para obtener la información recurrió a grupos focales de alumnos y profesores de diferentes escuelas.

Según los resultados obtenidos tanto los alumnos como los docentes participantes afirmaban que, "todo puede hacerse en las escuelas": por distintas razones en cada escuela, toda norma aparece "negociable" (Kessler, 2002, p. 97). Si bien hay un reconocimiento del valor de las normas para el proceso de formación personal, en ocasiones, las mismas son consideradas inconsistentes y arbitrarias.

En este estudio llamó poderosamente la atención algo que resulta central para el presente trabajo pero que se hallan en la misma línea que los resultados de Del Rey y Ortega (2005): los participantes de los grupos focales realizados por Kessler no podían encontrar ejemplos de algo que estuviera prohibido hacerse en la escuela y que efectivamente no se hiciera. En sus palabras: "...una característica común a todas las instituciones, de la clase social que sean, es la coexistencia entre reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en realidad no actúan como límite para ninguna acción.

La sensación es que todo es negociable, que toda regla es franqueable. De hecho no se trata de un cuestionamiento de las normas, hay un

reconocimiento de su valor para el proceso de formación personal” (Kessler, 2002, p. 97).

Este último sentido atribuido a las normas es coincidente con los resultados que Sapiains y Zuleta (2001) describen en uno de los grupos de alumnos, ya que para ellos el respeto por las normas ayuda a la formación del ciudadano.

Kessler concluye que en todas las instituciones existen reglas que, en teoría son válidas y prohíben determinadas acciones, pero en la realidad no actúan como límite para ninguna acción. Pareciera que en las escuelas reina un doble discurso: por un lado, no se pueden hacer ciertas cosas, pero por otro, no hay mayores consecuencias si las personas las hacen. A ello se suma que, tanto docentes como alumnos, saben que las medidas disciplinarias tienen un valor limitado, tal como había sido descrito por Lodeiro Cendán (2001) y por Del Rey y Ortega (2005).

La situación puede ser variable de una institución a otra porque dependería del tipo de regulación interna y de los contratos de convivencia. En los niveles altos los alumnos se declaran cómodos (Kessler, 2002) en sus escuelas, con la sensación de manejar las reglas de un juego que más o menos conocen.

En palabras de Kessler, la comodidad reside en el conocimiento de las reglas del juego institucional; en conocer –o al menos creer conocer– las normas, límites y, por ende, los márgenes de acción que permiten sus respectivas escuelas. “La certeza de poder modificar, negociar, discutir o al menos operar con las reglas del juego institucional está en la base de esta sensación de comodidad” (Kessler, 2002, p.31). Sus hallazgos señalan que en

colegios de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, se percibe una falta de coordinación que intenta ser subsanada localmente por profesores y directivos; en el conurbano prima más bien la sensación de caos generalizado y alta permisividad con poca presión para el estudio.

El autor señala que, en el discurso de los alumnos, el no respeto por las reglas puede relacionarse con una situación competitiva entre ellos, una sensación de desafío, por ejemplo, a la autoridad del profesor. Esos casos se reducen, a veces, a circunstancias particulares o individuales, pero en otras, el desdén o provocación hacia el docente es de carácter grupal. Se trata, por un lado, de situaciones en la cuales las normas no se cumplen y, por el otro, de sanciones no justificadas que se llevan a cabo arbitrariamente por fuera de la normativa institucional.

Según el investigador, las situaciones expuestas podrían ser la consecuencia transitoria del pasaje del sistema disciplinario tradicional a uno novedoso, basado en las pautas de convivencia, pero sin duda es imprescindible analizar cómo fueron conformados los Códigos de Convivencia, convirtiéndose ésta en una demanda de la casi totalidad de jóvenes y docentes entrevistados.

Estos resultados, en parte, difieren de los hallados por Lodeiro Cendán (2001) ya que atribuye el incumplimiento de las normas al desconocimiento de las mismas; por otra parte son coincidentes en cuanto a la arbitrariedad en la imposición de las sanciones.

Algunos de estos hallazgos están en la misma línea de los obtenidos por Paulin (et al., 2004), quienes indagaron las concepciones de los directivos cordobeses de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden

normativo escolar. A partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, concluyeron que no siempre se respetan las normas institucionales y, como consecuencia, la trasgresión de las normas por parte del docente habilita y justifica la trasgresión del alumno: de allí la coincidencia con los resultados de Kessler (2002). Cuando las transgresiones o conflictos son originados por los alumnos se puede reconstruir un patrón de intervención constante: se supone la existencia de normas y el conocimiento de las mismas por parte de los miembros de la escuela y ante la trasgresión se aplica la sanción; simultáneamente comienza aquí un proceso de diálogo que se presenta como una instancia que tiene por objetivo que el alumno reconozca y recapacite acerca de las consecuencias que acarrea su incumplimiento. En este punto los directores no intentan reflexionar sobre el sentido de las normas sino que lo más recurrente es que se pone énfasis en las consecuencias que la sanción puede generar para el sancionado, tal como lo plantea Lodeiro Cendán (2001).

También en nuestro país, Barreiro, Kiper y Formoso (2007) estudiaron los argumentos para desobedecer normas escolares en alumnos de 6 a 12 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante las entrevistas que realizaron las investigadoras concluyeron que una norma es respetada si su justificación resulta razonable para los niños, de lo contrario, éstos consideran que la norma es arbitraria y piensan que es correcto desobedecerla, es decir, actuar la conducta que la prohíbe.

## CAPÍTULO V. LAS NORMAS COMO CONSTITUTIVAS DEL ESPACIO PÚBLICO ESCOLAR

### 5.1. Las normas en la institución escolar

Según Almandoz y Hirschberg (1992), la escuela, como espacio institucional, se expresa en tres planos. Un primer plano normativo-prescriptivo-jurídico, que pauta el comportamiento, establece las diferencias entre lo que es legítimo y lo que no lo es y fija sanciones a la transgresión. Un segundo plano organizativo, que se muestra como unidad diferenciada, como unidad estructural que asume funciones especializadas y una particular configuración de lugares y tareas. Un tercer plano de significación que es el de las prácticas y relaciones sociales.

Los planos normativo y organizativo no determinan linealmente las acciones de los sujetos que integran la organización sino que le ofrecen una matriz que es fuente de significados y objeto de permanente construcción por parte de esos mismos sujetos. En cambio, el plano de la significación es altamente subjetivo, por lo tanto, variable y dinámico. En relación con ello Castoriadis (1993) afirma que las instituciones y las prácticas que ocurren en las escuelas no son productos acabados sino procesos constantes de construcción y deconstrucción de formas sociales, de allí el análisis específico de aspectos instituidos e instituyentes. Desde la perspectiva de Rockwell (1995), no se trata de planos aislados, ya que la norma educativa oficial es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela:

No se trata simplemente de que se existan algunas prácticas que correspondan a las normas y otras que se desvían de ellas. La totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad escolar. El conjunto de las prácticas cotidianas resultante de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos (p. 10).

Tan importante es dicha práctica cotidiana que en algunos talleres coordinados por Altet, en 1989 en Francia, los maestros destacan que sea cual fuere su formación inicial, la incidencia primordial de su formación práctica, les ha permitido adquirir “un conocimiento de lo que conviene hacer y de lo que conviene hacer hacer” (Altet, 2008, p. 48) en las diferentes instancias de la vida cotidiana.

Cualquier organización formal, sea cual fuere su naturaleza, sus finalidades o tamaños, necesita acordar y establecer un conjunto de normas y procedimientos para posibilitar que su estructura funcione correctamente (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998). Las normas suponen y ponen en marcha una relación organizada entre las personas, es decir, las normas institucionalizan.

De lo dicho se pueden deducir algunos criterios de las normas aplicables, específicamente, al campo educativo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a):

- Ninguna norma escolar puede contradecir lo que establece la Constitución Nacional ni otro marco legal o reglamentario vigente en el Estado Nacional y/o Provincial; de lo contrario, perdería su carácter democrático legítimo.

- Las normas escolares están llamadas a transitar por el espacio público, se someten a debate, se piensa con los otros buscando normas de mejor calidad, las más razonables. Esto sólo se produce como consecuencia de la apertura de todas las preguntas a los distintos miembros de la comunidad escolar que quieran expresarse.
- No todo se puede normar o legislar. Si la ausencia de normas indicaría una ausencia de instituciones, el exceso de normas mostraría una pretensión de control excesiva.
- La norma no conocida no obliga. No se puede pedir, por ejemplo, a directivos, docentes, familias ni alumnos que cumplan con normas de las que no fueron informados claramente con anterioridad y a las que no hayan dado su consentimiento.

Sobre este último aspecto, es claro que en el sistema educativo argentino ha preponderado una comunicación que es reflejo de su organización vertical. Esta comunicación, de carácter más bien administrativo, tiene diversos rasgos que la identifican (Ministerio de Educación de la Nación, 2000):

- Los interlocutores se ubican a “alturas diferentes”, tanto es así que se “elevan” Informes y “se bajan” resoluciones.
- El recorrido comunicacional es “radial”, es decir, los mensajes parten y vuelven a un único centro que es el emisor de mensajes.

- Se acentúa la formalidad de la comunicación, por lo que una parte esencial del mensaje viene determinada por su formato –resolución, disposición, circular–. El sello o la fecha, por ejemplo, calificarán la relevancia del mensaje tanto o más que su contenido. Los receptores retienen, agilizan, demoran o descartan los mensajes basándose en los mismos criterios de formato.

En la Argentina, la normativa escolar prescripta para el nivel primario es extensa, compleja y diversificada (Birgin, 2000). Las normas que la integran tienen distinto status: algunas poseen carácter de ley, otras son decretos, ordenanzas, resoluciones, disposiciones, circulares. Son productos de ámbitos jurídicos diversos y de variados procedimientos. Proviene de cámaras y consejos legislativos y también de organismos de gobierno y gestión de la educación con jurisdicciones diferentes –nacional, provincial y municipal–. Tienen distinto origen histórico-político y las sucesivas modificaciones expresan las concepciones sociales y pedagógicas prevalecientes en cada situación espacial y temporal. Esa complejidad y diversidad explica, en gran parte, la superposición y la contradicción que se presentan entre ellas. El sentido de las normas es convertir el accionar de las instituciones y de los sujetos que las integran en comportamientos y relaciones predecibles. Pero cuando el nivel de superposición y contradicción entre las normas es significativo, se convierten en fuentes generadoras de incertidumbre (Almandoz & Hirschberg, 1992).

Algunas jurisdicciones han promovido el análisis de los reglamentos y su sustitución en el caso que hayan permanecido invariables durante décadas. Lo importante es que el documento refleje la vida institucional para, de este modo,

orientar un modo de trabajo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b). Elaborar o renovar un código puede consistir en un proceso burocrático o transformarse en una instancia profundamente educativa. Analizar y hacer cumplir el código o reglamento puede dar cuenta de un proceso formativo o simplemente coercitivo (Litwin, 2008).

La situación es más compleja aún porque las instituciones y los grupos humanos que las conforman procesan una versión peculiar de esos cuerpos normativos en función de su propia singularidad, creando a su vez reglas informales sostenidas por su propia cultura e historia institucional. En el marco de ese sistema, las escuelas también tienen la oportunidad de fijar sus propias reglas internas de funcionamiento. Al hacerlo ejercitan la autonomía curricular, administrativa y organizativa de que disponen y tienen la oportunidad de instituir sus propias soluciones, adecuándose a sus contextos y circunstancias (Antúnez et al., 2007). En todas las instituciones educativas implícita o explícitamente existen códigos o reglamentos, que constituyen un documento que fija las pautas de convivencia, lo que se puede hacer y lo que no, los derechos y obligaciones de niños y jóvenes y de sus maestros, profesores o directivos (Dussel & Finocchio, 2003). Toda escuela, como institución social, posee una organización formal delimitada y definida por un conjunto de normas y reglas de diferentes características. Por lo tanto, en el interior de las instituciones coexisten prescripciones informales construidas en la práctica –no siempre explícitas– y prescripciones formales resignificadas por los sujetos que las integran. Las prescripciones formales y las informales guardan una distancia relativa entre sí. Según se plantee esa articulación, en algunas escuelas predominan estilos reglamentaristas de alta sujeción al cumplimiento

de las normas formales mientras que en otras la norma adquiere importancia por cuanto es necesaria para regular la convivencia (Almandoz & Hirschberg, 1992).

Los marcos legales que rigen las instituciones educativas indican directrices generales a partir de las cuales cada escuela produce y construye una dinámica propia, lo cual le otorga un alto grado de especificidad que la diferencia de las otras escuelas. Básicamente esos Documentos son el Estatuto del Docente, el Reglamento Escolar y el Curriculum de Nivel Primario.

El Estatuto del Docente como contrato laboral es la norma que establece las relaciones contractuales laborales entre el empleador –el Estado- y el empleado– el docente. Si bien las distintas jurisdicciones del país poseen, en la mayoría de los casos, estatutos propios, todos ellos tienen como principal antecedente al Estatuto del Docente Nacional (Ley N° 14.473 de 1958/1988). Las sucesivas modificaciones de dicha ley muestran la lucha gremial por modificaciones tales como la jerarquización profesional, estabilidad, salario y jubilación dignos. Ello ha convertido a este cuerpo legal en uno de los escenarios de mayor disputa y conflicto, logrando diferencias sustanciales entre jurisdicciones con respecto a los beneficios laborales alcanzados. En general, presentan un alto grado prescriptivo en relación con deberes y derechos de los docentes, escalafón, áreas de educación, juntas de clasificación, carrera docente, acrecentamiento de horas y acumulación de cargos, estabilidad, calificación y concepto, permutas y traslados, remuneraciones, jubilaciones, juntas de disciplina, régimen de licencias, perfeccionamiento y capacitación docente (Ley 14473, 1958/1998; Estatuto del Docente Provincial, Ley 2492/ 60, 2000).

El Reglamento Escolar como modelo organizacional pauta particularmente las relaciones en el interior de la institución escolar en lo que se refiere a la división social y técnica de la tarea escolar. En sus formulaciones predomina un enfoque administrativo-burocrático que concibe a la escuela como un conjunto de cargos y puestos a los que están adscriptos derechos y deberes institucionales; enfatiza la regulación y el orden en el comportamiento. Es el componente normativo que se ha mantenido con mayor grado de impermeabilidad a las profundas transformaciones institucionales que se han producido en las escuelas primarias y que se expresan tanto en su complejidad organizacional como en la incorporación de nuevas funciones sociales, educativas y asistenciales (Brigido, 2004). Básicamente hace referencia a obligatoriedad escolar, clasificación de escuelas, estructura gradual, funcionamiento y tarea escolar, régimen de evaluación y promoción, distribución del personal, obligaciones del personal docente, normas de comportamiento y disciplina, sanciones disciplinarias, asociaciones cooperadoras.

El Curriculum de Nivel Primario conformado por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios son un conjunto de saberes considerados fundamentales, que deben ser alcanzados por todos los estudiantes del país a lo largo de su trayectoria escolar y han resultado de un acuerdo político de alcance nacional. A partir de ese basamento, cada Institución genera su Proyecto Curricular Institucional (PCI), los proyectos generales de toda la escuela y los proyectos de aula elaborados por cada docente.

Estos tres marcos legales deben ser coherentes entre sí, lo cual implica que debe haber una línea de pensamiento y de acción que debiera mantenerse

en las prácticas cotidianas, en el aula y en los otros espacios de la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2000). De lo contrario, las contradicciones se desplazarán a los procesos de socialización y, con ello, al carácter que de hecho adquiera la normatividad escolar (Boggino, 2005).

#### *5.1.1. El Reglamento Institucional como parte del Proyecto Educativo Institucional*

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una producción singular, propia y específica de cada institución escolar, elaborada por todos sus miembros. Explica y sintetiza propuestas de acción para alcanzar los objetivos que se persiguen concentrando las acciones alrededor de un eje que reúne los esfuerzos individuales y armoniza la tarea docente con el resto del colectivo institucional (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998).

El Proyecto Educativo Institucional, por tanto, supone la definición de directrices vinculadas con:

- Las orientaciones generales que guían la vida institucional.
- La programación curricular que establece acuerdos ligados a la implementación curricular en las instituciones educativas.
- El reglamento institucional que define el funcionamiento, las normas y procedimientos para el desarrollo de la vida institucional.

El Reglamento Institucional establece las formas en que los objetivos y las líneas de acción se van a concretar en la institución. Por lo tanto, en su formulación, debe contemplarse todos los componentes anteriores: los principios y características particulares definidos en las notas de identidad, los objetivos y líneas de acción planteados en los objetivos generales, la definición de la estructura organizativa y la programación curricular. Ello facilitará que las reglas, normas y procedimientos que la escuela elabore sean el reflejo de las necesidades y particularidades de la institución.

El Reglamento Institucional debe ser claro y explícito para todos los miembros de la institución, evitando así su arbitrariedad o uso indiscriminado. Pero también flexible y abierto, para garantizar su funcionalidad, que se expresa en (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998):

- Brindar un marco de referencia común para el funcionamiento de la escuela.
- Agilizar el funcionamiento de las diferentes áreas, departamentos y ámbitos de la Institución.
- Facilitar la toma de decisiones.
- Distribuir y delegar responsabilidades.
- Propiciar la participación de los miembros de la comunidad en la escuela.
- Unificar el uso y circulación de la información.
- Apoyar los procesos de evaluación institucional.
- Definir las normas que organizan la convivencia institucional.

En la elaboración del Reglamento Institucional se contemplan los siguientes apartados:

- Unidades de la estructura organizativa: componentes que la forman, recursos –humanos, materiales y funcionales–, reglas y procedimientos que regulan su funcionamiento.
- Las normas que regulan la convivencia: en relación con las normas que regulan la convivencia serán establecidas en un órgano compuesto por docentes, alumnos y padres. Las normas pueden girar en torno a justificación de ausencias; consideración de faltas y sanciones y análisis de situaciones concretas. También se incluyen las normas que regulan el uso de recursos y servicios –por ejemplo el uso del material de biblioteca, de laboratorio y otros–.
- Los procedimientos previstos para resolver las circunstancias imprevistas –situación que puede producirse pero no puede preverse cuándo, tal como la ausencia de un docente, el accidente de un alumno–.

El Reglamento Institucional, también llamado Reglamento Escolar, tiene una doble dimensión, pues mide la adecuación al orden jurídico vigente y puede ser un vehículo para legitimar las reglas que la propia comunidad se da conforme con sus necesidades (Furlán & Alterman, 2000). Sobre él debería articularse no sólo la identidad de la comunidad desde su proyecto educativo institucional, sino también establecer reglas para todos los estamentos. Sin embargo, una investigación que analizó la realidad chilena analizada (Casas,

Ahumada, Ramos & Guajardo, 2009) muestra que los reglamentos, al menos en las escuelas estudiadas de ese país, están enfocados principalmente como un grupo de reglas que se orientan a cuestiones disciplinarias y que no se relacionan con la comunidad.

Por su parte, Furlán y Manero (Furlán, Ramos & Lara, 2004) consideran que, ante la complejidad que ofrece la vida cotidiana en las escuelas, las conductas de indisciplina no deberían entenderse en abstracto, sino que es necesario hablar de un conjunto de acciones dentro de un sistema complejo como lo es la escuela. Aunque las escuelas compartan reglamentos, planes de estudio o estén ubicadas en el mismo barrio, la complejidad de producciones en cada una puede ofrecer formas distintas de entender y manejar la indisciplina de los alumnos. Las situaciones cotidianas dentro del aula son activamente definidas y construidas por los maestros y sus alumnos, de modo que el reglamento escolar y lo que los participantes consideran como indisciplina, son aspectos que están siendo constantemente puestos a prueba y resignificados. Furlán, Ramos y Lara (en Furlán & Manero, 2004) afirman que es preciso detenerse en el análisis del reconocimiento de la lógica de las prácticas, a fin de dar cuenta de la regulación de la disciplina escolar. En tal sentido, las prácticas de los actores de ninguna manera podrían deducirse del discurso que las autoriza, por cuanto fragmentaría la comprensión del objeto. Al respecto Bourdieu (1991) afirma que todo régimen de prácticas está dotado de una regularidad, de una lógica y de una razón propias, irreductibles a los discursos que lo justifican.

Sumando algunas precisiones, según Alterman y Uanini (2002) los Reglamentos de disciplina escolar difieren en determinados aspectos de los

reglamentos de convivencia. En los primeros predomina la enumeración de deberes, prohibiciones y tipos de sanciones referidas al comportamiento de los alumnos, con una escasa presencia de sus derechos. Legislan acerca de horarios de ingreso, uniforme, asistencia, puntualidad, higiene, formas de comportamiento, respeto a los símbolos patrios, a las autoridades y profesores, uso de instalaciones edilicias, mobiliario, etc. Establecen además un sistema punitivo en caso de infringirse las reglas, cuyos componentes tácticos suelen ser: llamadas de atención, apercibimientos, solicitud de pase a otra escuela, suspensión, expulsión. El modelo centrado en la disciplina busca que las nuevas generaciones reproduzcan los comportamientos y los valores propuestos por el poder instituido. Se subraya y se procura imponer lo que “se debe ser”, según lo consideren quienes detentan el poder. De este modo, los adultos habilitan –o no– el ingreso de los niños y jóvenes al sistema de acuerdo con si cumplen o no con los requisitos necesarios para pertenecer a una comunidad que pareciera que no admite las diferencias (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). Sin embargo, las escuelas públicas, en especial aquellas que atienden a sectores sociales más desfavorecidos, debieron convertir en objeto de regulación reglamentaria prácticas inéditas hasta hace pocos años en los establecimientos escolares (Furlán, 2000).

Por otra parte, la escritura del texto de los Reglamentos o Acuerdos de Convivencia se despliega en un tono menos burocrático y menos segmentado por la lógica de permisos y prohibiciones y más poblado de principios e ideales democráticos y participativos (Alterman & Uanini, 2002). Los autores mencionados destacan que un rasgo significativo de estos acuerdos es la especificación de deberes de directivos, docentes y preceptores junto a los

deberes y derechos de los alumnos, resaltando la necesidad de establecer acuerdos sobre la base del respeto mutuo. Estos acuerdos tienen el carácter de contrato, en el sentido de la búsqueda de consenso, remitiéndose a los orígenes de la democracia (Locke, Rousseau, Hobbes) y que también fue recogida por los autores de la Constitución. Este enfoque contractualista devuelve a los ciudadanos el poder social: los ciudadanos, el pueblo, ceden temporariamente y sólo en algunos aspectos, el poder a sus representantes; y este poder retorna periódicamente a sus manos expresándose en el sufragio. La democracia nace de una voluntad actual, por lo tanto está siempre necesitada de renovación. Siguiendo a Reimers y Reimers Villegas (2005) puede pensarse que lo que harán las escuelas será una recontractación de sus normas. Sin embargo, Furlán, Ramos y Lara (en Furlán & Manero, 2004) hacen la salvedad de que, en la institución llamada escuela, es necesario considerar que la relación entre directivos, docentes, alumnos y familias es una relación asimétrica: hay roles diferentes y hay relaciones de poder en juego que se mueven como alianzas dinámicas entre personas y grupos. Para que exista un verdadero diálogo reflexivo hay que establecer una simetría en el sentido de reconocer al otro como interlocutor válido. A esta situación se la denomina “hacer una cesión voluntaria de poder” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005c, p. 16).

La opción de instaurar acuerdos de convivencia suele estar precedida por cierta intención de recuperar un clima de trabajo escolar medianamente aceptable (Alterman & Uanini, 2002). Entre los casos estudiados que se inscriben en esta línea es una práctica habitual que al inicio del año lectivo, docentes y alumnos se aboquen a elaborar las normas de convivencia. Dichas

instancias promueven interesantes espacios de construcción del sentido de la norma. No sólo los alumnos quedan inscriptos en la regulación de la disciplina escolar, ésta alcanza a la totalidad de sus actores y da lugar a la apertura de un variado campo de posibilidades estratégicas frente al régimen instaurado (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b)

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005a, b, c) publicó una serie de Cuadernillos en el marco del programa Nacional de Convivencia Escolar.

Allí se precisa:

- Los Acuerdos Escolares de Convivencia son propositivos y no sólo prescriptivo, lo que implica que no sólo ponen límites sino que también proponen valores.
- En los Acuerdos de Convivencia no se proponen, ni se analizan, ni ejemplifican casos concretos. Al no caer en la casuística se evita el riesgo de la permanente desactualización de las normas. La formulación de tipos de conducta deseada es más estable y deja un espacio para “tipificar los casos”. Es decir, a partir de una reflexión conjunta se puede definir en cuál norma se encuadra cada caso que ocurre, y así ir estableciendo una jurisprudencia escolar.
- Lo propio de los Acuerdos es que incluyen una diversidad de sanciones, y deja opciones para elegir las con un criterio educativo en relación directa con el contenido de la transgresión. Norma, transgresión y sanción forman un conjunto integrado.

- El carácter de la normatividad en los Acuerdos de Convivencia conlleva la acción de promover la reflexión, la posibilidad de elección y la (re)construcción de las normas a partir de diferentes opciones, en el marco de un ambiente organizado y de respeto mutuo. Las formas de participación suponen una involucración mutua entre docentes y alumnos que generan, en la esfera personal, actitudes responsables y autocríticas, de seguridad y confianza. En la esfera del conocimiento lo dicho se traduce en participación activa y crítica con la tarea (Boggino, 2005).

Es así como la producción de un nuevo Reglamento o Acuerdo de Convivencia se conecta con la visión de la democracia y favorece que los alumnos desarrollen competencias como ciudadanos. A continuación se mencionan algunas de dichas competencias (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b):

- aprender a diferenciar el espacio público del espacio privado,
- descubrir el sentido de la norma, la importancia de que sean respetadas,
- valorar la equidad y la justicia en su formulación y aplicación,
- aprender a participar responsablemente,
- descubrir la existencia de intereses comunes y su coherencia con los intereses individuales,
- vivenciar el significado democrático de la cesión de poder, que supone la construcción de una sociedad entendida como contrato social,

- vivenciar el sentido y la importancia de representar a otros y ser representado,
- comprender que todos somos depositarios de derechos y deberes,
- vivenciar el valor de la igualdad ante la ley, la no discriminación,
- descubrir que un ambiente democrático estimula la expresión de las diferencias en el modo de pensar, creencias religiosas, selección de valores.

Alterman y Uanini (2002) destacan que, no obstante las buenas intenciones de directivos y profesores de promover este tipo de organización, existen ciertas dificultades en las escuelas para sostener cotidianamente la letra de los acuerdos. Este debilitamiento podría deberse a que en los actores operan mecanismos de ilusión de que el trabajo reflexivo y las decisiones consensuadas bastan para reconstituir el orden escolar y un clima más armónico. Sin embargo, puede suceder que, en algunos casos, no se incluyan en el análisis los recursos institucionales necesarios para llevar a cabo la tarea y depender exclusivamente del voluntarismo de los actores. Existen innumerables situaciones que conspiran contra el sostenimiento de lo prescripto por la letra reglamentaria: se trata de situaciones y contingencias cotidianas del mundo de las escuelas que los acuerdos no logran incorporar.

#### *5.1.2. Investigaciones sobre los documentos normativos y la convivencia*

En el contexto argentino García, de la Cruz y Candás (2007) estudiaron la problemática de la disciplina desde el paradigma de la convivencia en el ámbito escolar, en una escuela pública de nivel primario. El objetivo principal

de las investigadoras era indagar el estilo de relaciones interpersonales a partir de las expectativas, normas, procedimientos, actitudes y vínculos afectivos puestos en juego en la vida cotidiana y describir el modelo de convivencia percibido por los alumnos. Las autoras se basaron en el postulado de que las escuelas constituyen el primer ámbito institucional, fuera del familiar, donde se internalizan determinados valores que promueven un modelo de convivencia social (Maldonado, 2004). La organización escolar establece, por lo tanto, un esquema de funcionamiento a través de normas y pautas que regulan los procesos de interacción entre alumnos, docentes y autoridades. Ellas consideran que, en la actualidad, convivimos con dos paradigmas educativos que marcan distintos caminos de abordaje: el más antiguo es el de la disciplina, en el cual las normas se instalan como decreto y el ejercicio del poder está centrado en el docente. El otro modelo, de la Convivencia, prioriza lo educativo-afectivo sobre lo punitivo e implica un estilo institucional de gestión con participación de la comunidad educativa, en búsqueda de una mejor calidad de vida dentro de la escuela. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas, cuestionarios y grabaciones de encuentros grupales organizados bajo la modalidad de taller y los resultados obtenidos señalan que los alumnos advierten que docentes y directivos ejercen su gestión con un estilo autoritario, sin capacidad de implementación de propuestas que no sean las del castigo o sanción hacia ellos. La normativa es percibida por ellos como poco explícita y perimida, lo que podría relacionarse con la relatividad en su aplicación, generando situaciones calificadas como injustas. Ante los resultados obtenidos las investigadoras proponen como primera etapa, a concretarse en el futuro, profundizar el conocimiento del marco normativo de la institución y reflexionar

sobre el mismo. A partir de allí elaborar un proyecto de convivencia institucional democrático, para lo cual es necesaria una planificación en momentos y equipos de trabajo, facilitando así ámbitos de convivencia favorables a todos los actores institucionales.

En Argentina, Sús (2005) estudió la convivencia escolar en el nivel medio, entre los años 1999 y 2003, período de tiempo crucial, dado que en esos años una nueva legislación pretendía reemplazar el tradicional modelo de disciplinamiento por uno basado en la convivencia democrática. Ello implica un cambio en la concepción de la norma a nivel escolar: desde la consideración como una exterioridad abstracta que debe ser cumplida, que no se discute pero tampoco se observa o respeta hasta otra postura que implica asumir el compromiso del cumplimiento de la norma por la convicción del valor que representa. En este último sentido, la norma es texto y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, producto del consenso, representa lo común en lo heterogéneo, no es para siempre, se reajusta, es abierta y flexible. Con este objetivo la autora observó acciones cotidianas de docentes y alumnos en situaciones de clase. El aula constituyó la unidad analítica de anclaje y los datos primarios fueron proporcionados por los actores involucrados –docentes y alumnos– aunque eventualmente se incorporaron otros, por considerarse informantes clave –como preceptores y personal directivo–. Las unidades de información secundaria estuvieron constituidas por la totalidad de leyes, normativas, decretos, disposiciones y reglamentos escolares que conforman el marco de apoyo para una convivencia democrática en las escuelas.

Según sus hallazgos, la autora (Sús, 2005) considera tres posibilidades de instauración de la norma en el aula. La primera de ellas se relaciona con la

inflexibilidad o rigidización de la norma, ya que la lógica política que pretende consenso en la elaboración de la misma no existe; la participación es notificación y aceptación, que queda como la prueba de que el alumno y la familia la conocen, por lo tanto son responsables si no se cumple. En estos casos puede observarse la aplicación del sistema de premios y castigos o una serie de negociaciones entre los objetivos propuestos por parte del docente y las tareas que los alumnos desean realizar. Es común observar este tipo de situaciones que le permiten al docente bajar un poco las tensiones y mantener al grupo en la tarea, sin alejarse de las prescripciones de su rol, ya que es el mismo maestro quien dicta las normas tratando de mantener la continuidad con lo establecido institucionalmente. La segunda posibilidad demuestra la inconsistencia de la norma, puesto que la misma es casi inexistente y se visualiza una fractura con el encuadre normativo escolar. En general, las situaciones áulicas se desarrollan en momentos de muy débil regulación, hay cabida para la más variada gama de acciones que no siempre son acordes con un encuadre áulico. Entre la ironía o el chiste, cabe la posibilidad de marcar una incorrección, pero esto deja fuera al docente como autoridad. Docente y alumnos infringen las normas institucionales y áulicas, que se pueden cambiar según la conveniencia del momento. La tercera opción se relaciona con la debilidad de la norma ya que en ningún momento se apela a las razones de las normas o al castigo que implica su incumplimiento, no hay sanciones, sólo amenazas. La norma latente que regula la convivencia es la calificación o la instancia de examen, explicitada a través del anuncio de una prueba o de llevarse la materia a examen y ello sirve como medio de reencauzamiento de la situación. Este estilo de relación con la norma es menos

conflictivo y más productivo cuando el grupo ha logrado un alto nivel de cohesión y se autorregula en función de la tarea. A partir de lo descripto la investigadora (Sús, 2005) concluye que, pese a los esfuerzos, el viejo modelo basado en la disciplina no ha podido ser superado totalmente, coexiste con el de convivencia e incluso resurge frente al conflicto o situaciones de violencia. En la mayoría de las escuelas, la norma implícita es la continuidad de un régimen jerárquico y rígido, donde la última palabra es la del directivo quien, a su vez, debe rendir cuentas al supervisor. La utilización de estrategias de sanción disciplinaria, donde se mezclan y confunden con las de los sistemas de evaluación-acreditación, no coadyuva a configurar mecanismos de convivencia centrados en procesos preventivos. Frente a la constante infracción de la norma por parte de todos los actores, la impunidad y naturalización de estas situaciones favorece, por un lado, el incumplimiento y, por otro, el aumento de comportamientos tolerados, ya que pierde sentido su señalamiento o denuncia frente a la posterior impunidad que goza el infractor.

Por otra parte, el trabajo de Litichever, Machado, Núñez, Roldán y Stagno (2008) permite profundizar el análisis comparativo entre los Reglamentos de Convivencia de las escuelas medias de las jurisdicciones de La Plata y Neuquén. Este grupo de investigadores indagaron de qué manera las transgresiones que tradicionalmente disciplinó la escuela son reguladas en la actualidad, en especial, aquellas que hacen centro en la apariencia de los alumnos y el cumplimiento de los horarios escolares. La muestra estuvo constituida por 12 instituciones –seis de Neuquén y seis de Buenos Aires– privadas y públicas, de diferentes modalidades u orientaciones y cuyos alumnos provenían de sectores sociales altos, medios y bajos. Los datos

fueron recabados a partir del estudio de la documentación oficial y entrevistas que se concretaron con preceptores y alumnos. En lo que respecta a la regulación de las prácticas normativas en las escuelas, se pudieron observar dos tendencias contrapuestas: por un lado, encontraron Reglamentos de Convivencia –dos de la muestra de provincia de Buenos Aires y cuatro de la provincia de Neuquén–, nombrados como “Reglamentos tradicionales”, donde las normas propuestas se asemejan mucho a las que regulaba la escuela a principio de siglo. Esta situación es variable de una escuela a otra, ya que en una de ellas, es llamativo que aunque el reglamento refiere que la violencia es una de las principales fuentes de conflicto tanto dentro como fuera de la institución, las normas no contemplan mecanismos que permitan abordar o resolver este tipo de situaciones. Las entrevistas confirman cierta descontextualización entre las normas estipuladas y la realidad que enfrentan, situación que obliga a los distintos actores a improvisar estrategias. Como contrapartida, otra escuela con un reglamento de este tipo, enfatiza la regulación de la apariencia y la puntualidad, donde la falta más grave parece ser tirar tizas: en ese caso el cumplimiento de las normas es estricto y deja poco lugar a los imprevistos y posibles transgresiones de los estudiantes. Por otro lado, algunas escuelas se manejan con lo que el grupo investigador denominó “Reglamentos en contexto”, ya que incluyen normas para nuevas posibles transgresiones o intentan generar maneras diferentes de abordar la convivencia que propicien la construcción de vínculos más cercanos dentro de las escuelas. Según Litichever, Machado, Núñez, Roldán y Stagno (2008) entre ambos polos existen instituciones que no poseen una normativa estricta y apelan a una autorregulación de los alumnos como responsables de sus

acciones, basadas en los derechos de cada persona y en el rol que asumen dentro de la escuela. Los entrevistados coinciden en señalar que la única sanción prevista es la suspensión temporal del establecimiento, en caso de una transgresión reiterada. Los reglamentos expresan que “toda sanción debe tener un contenido pedagógico y, por lo tanto, debe dar origen a instancias de reflexión por parte del alumno”, sin explicitar la sanción correspondiente a cada transgresión. Los autores (Litichever, Machado, Núñez, Roldán & Stagno, 2008) concluyeron que el análisis de los reglamentos y las interacciones cotidianas en las escuelas permite observar una disparidad de situaciones en cuanto a las normas que regulan la convivencia. Si bien la mayoría de las instituciones de Buenos Aires cuentan con Reglamentos de Convivencia, las nuevas prácticas del establecimiento de una normativa general para toda la provincia no fueron internalizadas por toda la comunidad, ni parece concebirse el reglamento como una manera pertinente para resolver las situaciones que enfrentan.

### *5.1.3. El Reglamento y las normas como contenido de enseñanza y aprendizaje escolar*

La escuela es una “sociedad en pequeño”, decía Durkheim (1947, p. 39), lo que implica que la socialización es un aprendizaje que comienza en la familia y continúa en la escuela con rasgos propios. Se puede llegar a la edad adulta y no haber hecho este aprendizaje. No sólo cumplir las normas enseña sino que también lo hace el participar en su construcción.

Por su parte, Popkewitz (2005), señala que:

Las escuelas están interesadas en la regulación social. De una amplia gama de posibilidades sobre qué y cómo se aprende, se seleccionan ciertos tipos de razonamiento e información para conocimiento de los alumnos. Lo que se aprende en la escuela no es sólo saber hacer o qué datos y conceptos poseer, en la escuela también se aprenden suposiciones, conciencias y sensibilidades de y hacia el mundo que se está describiendo. Tan importante como lo anterior es el efecto potencialmente disciplinador de los desempeños y discursos escolares sobre los individuos. En la organización del conocimiento escolar está inscripto qué tiene valor y qué es válido en el trabajo de enseñanza (p. 4).

El estilo de relación y las formas de compartir que la escuela instala para sí operan como modelo para la vida social ciudadana. La escuela es un lugar de transición intergeneracional que hace posible y facilita la transmisión de valores democráticos. Las normas de convivencia escolar no tienen sólo un propósito legal; buscan educar y socializar.

La escuela, como toda institución social, posee un encuadre normativo y, según Kaminsky (1990) el cumplimiento de ciertas reglas establecidas permite o facilita la convivencia. Del análisis de la realidad se evidencia que existen numerosas normas en las instituciones escolares: algunas son externas a la escuela –proceden de autoridades del sistema educativo, de la provincia, de las leyes nacionales, etc.– otras son internas –ya que emanan de las autoridades del establecimiento o de sectores de la escuela–; algunas están escritas y agrupadas en reglamentos y disposiciones; mientras que otras sólo

se transmiten en forma oral, asistemática y, frecuentemente, provienen de códigos éticos que configuran el “sentido común” o de costumbres de larga data casi incuestionables; hay normas que comprometen a todos los miembros de la escuela por igual; aunque también las hay que afectan a algunos grupos o sectores.

Sin embargo, Cullen (1996) señala que en la actualidad, en la Argentina, no se percibe a las normas como un campo de aprendizaje y, por lo tanto, de enseñanza: en una concepción inmediatista de los procesos institucionales, pareciera que las normas se concretan con sólo formularlas y, frecuentemente, se olvida que la apropiación y contextualización de las mismas es fruto de un proceso activo en un tiempo prudencial. Para cualquier persona que ingresa a una escuela, sean alumnos o docentes, apropiarse de esa trama de normas es una ardua tarea de aprendizajes. Las normas escolares pueden ser entendidas como límites: establecen un espacio de lo prohibido y de lo permitido, se trata de una demarcación. Muchas veces, esta delimitación es vivida como un impedimento, porque se prohíbe hacer otras cosas. Sin embargo, junto con la prohibición, los límites son una condición de posibilidad de la tarea y de la convivencia institucional.

En las escuelas suele suceder que nadie respeta las normas de manera espontánea y placentera: es necesario hacer un aprendizaje, pero llegar a visualizar la imposibilidad de sobrevivir como grupo en la anomia es un aprendizaje que lleva tiempo. Lo dicho implica que las normas son materia educativa, son parte del currículum de enseñanza (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 18).

Estar en una escuela sujeto a unas normas supone adquirir y desarrollar un conjunto de capacidades que forman parte del currículum escolar. Efectivamente, la enseñanza y el aprendizaje de normas es un objetivo curricular que les corresponde promover a directivos, maestros, personal administrativo y de maestranza, padres (Pineau, 1996).

En este sentido, Coronado (2008) afirma que

Para su legitimidad, las normas deben tener una racionalidad pedagógica que las haga doblemente necesarias: para ordenar y para educar. La convivencia requiere, indudablemente, un ordenamiento de la vida en común formulado a partir de algunos valores compartidos y basados en la participación, la inclusión y la integración de algunos intereses mutuos. Por ello, las normas de convivencia, implícitas o explícitas, tienen un sentido orientador, formativo de referencia (p. 95).

El sistema de sanciones que regula las conductas permitidas y prohibidas en las escuelas constituye quizá el elemento del dispositivo disciplinario en el que se puede apreciar con mayor nitidez la tensión entre disciplina y convivencia (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b). En la gran mayoría de las escuelas el castigo se constituye en el principal recurso ante la falta de respeto hacia las normas, a pesar de reconocérsele una creciente desvalorización y pérdida de eficacia punitiva. Los llamados de atención, las suspensiones, las firmas en el libro de indisciplina no tienen, en esta época, el mismo significado que hace unos años atrás (Alterman & Uanini, 2002). En muchos alumnos no genera y la vergüenza que en otra época provocara, es más, estos llamados de atención se suelen vivir como una condición natural y hasta inevitable de la vida escolar. A este respecto, la

investigación realizada por Vain (1997) muestra que se comprobó que en ninguna de las escuelas observadas el libro de Indisciplina fuera negro, sin embargo, el ritual de la penalización ha impuesto el símbolo: el libro de castigo es negro, es el libro negro de las acciones negras.

La presencia de una sanción instaura al menos dos aspectos importantes para la formación de la conciencia ética y democrática (Alterman & Uanini, 2002). En primer lugar, la sanción logra un cierto equilibrio, una cierta reciprocidad entre el colectivo que se regula por una norma y los miembros que la transgreden. Si no hubiera sanción se diluye lo colectivo y se acentúa el individualismo, porque el encuadre normativo se debilita. En segundo lugar, la sanción favorece un aprendizaje cognitivo que consiste en poder establecer una relación acción-consecuencia que permita el desarrollo de la capacidad anticipatoria de la mente, es decir, que las decisiones producen consecuencias (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b).

El material del Programa Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b) menciona diferentes sentidos y tipos de sanciones que podría incluir un Acuerdo de Convivencia:

- La sanción puede tener un significado reparatorio: si se ha hecho un daño se propone una reparación. El daño puede ser moral o material y la reparación también lo será.
- La sanción puede apuntar al cambio de conducta y adoptar la modalidad de un contrato de cambio de conducta en un tiempo determinado –actas acuerdos–. Esta opción puede acercarse a la figura de la “probation” –tiempo de prueba–, la cual consiste en

suspender la sanción con el objeto de que la persona que haya transgredido una norma muestre cambios de comportamiento; de lo contrario, la sanción se aplica. Aquí también se acentúa el proceso educativo.

- La sanción puede adoptar una forma experiencial, proponiendo al alumno experiencias que le favorezcan la empatía con los otros y el sentido comunitario, como lo son las propuestas de trabajos comunitarios y experiencias en otros contextos. Se intenta ofrecer otro rol y otra perspectiva al transgresor, apuntando a la raíz de su comportamiento, que puede fundarse en la ausencia de una perspectiva colectiva o de una capacidad de empatía.

Como ya se ha detallado, los acuerdos de convivencia deben ser negociados entre todos y contemplar una secuencia de sanciones, de manera que impidan la impunidad si las reglas son transgredidas. Toda sanción debe dar lugar a un proceso de diálogo y comunicación. Incluso también podrían incluir premios: el aspecto más negativo de los premios es que son incentivos externos a la actividad que se realiza y si se los utiliza de modo permanente e insistente, deforman los procesos educativos, pues dificultan la construcción y la expresión de los intereses y los deseos propios, internos, en las actividades y experiencias que se realizan (Germán, 2004).

Lo dicho implica, tal como plantea Southwell (2004) no perder de vista que la escuela es un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada y donde se

construye un relación con la norma y con la convivencia, no sólo a través de los espacios curriculares que la escuela destina para ello, sino por el modo en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, por los patios, en las palabras que se ponen en juego y en tantos otros lugares donde la escuela les da paso a formas de autoridad específica.

Un párrafo aparte merece la consideración de la actitud de los padres frente a los recursos disciplinarios. Se han dado casos en que los mismos restan importancia al suceso y eluden las reuniones en la escuela o las citaciones que corresponden para hablar del caso (Boggino, 2005). En otras ocasiones, frente las sanciones que corresponden a infringir la norma es frecuente que se inicien procesos de negociación (iniciados por los alumnos o por sus padres motivados por el interés de evitar el castigo) que encuentran numerosos agentes dispuestos a atender el caso.

En la opinión de Brawer (2004) la sociedad no puede pedirle a la escuela que modifique aquello que la sociedad misma no está dispuesta a cambiar. Es imprescindible que la escuela tenga normas claras de funcionamiento y una fuerte escucha de todos los actores institucionales. Experiencias como los consejos de aula y los parlamentos han demostrado que son positivas y que favorecen la convivencia democrática. Aún así, la implementación de consejos de convivencia tiene sus dificultades, porque la construcción de un funcionamiento fluido y adecuado lleva su tiempo. Sin embargo, son preferibles a las sanciones, ya que los consejos permiten la construcción progresiva de consensos en torno a la norma, sobre su necesidad de regular la vida social y las formas participativas de actuar frente a la transgresión.

## CAPÍTULO VI. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS NORMAS ESCOLARES DE FUTUROS DOCENTES

### 6.1. Planteo del problema

Tal como se ha señalado en los capítulos anteriores, los trabajos hallados hasta el momento que se han dedicado a estudiar el modo en el que las personas se representan las normas, no han abordado las representaciones de los futuros docentes.

Por ello, la investigación que aquí se presenta intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones sociales de las normas escolares que poseen los alumnos de tercer año de un profesorado para la educación primaria? ; ¿cuál es la función atribuida a los reglamentos y acuerdos institucionales? ; ¿cómo se relacionan las normas con las sanciones?

### 6.2. Objetivos

#### 6.2.1. *Objetivo general:*

- Conocer las representaciones sociales de las normas escolares de los futuros docentes.

#### 6.2.2. *Objetivos específicos:*

- Describir las representaciones sociales de las normas escolares de los alumnos de tercer año de un Profesorado para la Enseñanza Primaria.

- Conocer la función que los participantes le atribuyen a los reglamentos y acuerdos institucionales.
- Indagar el modo en el que los participantes piensan las relaciones entre normas escolares y sanciones.

### 6.3. Método

Se llevó a cabo un estudio descriptivo-transversal. Un trabajo de estas características tiene por propósito describir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno, intentando especificar y medir sus propiedades más importantes en un determinado grupo de personas. Además, al ser un estudio de tipo transversal, analiza un fenómeno en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 1991).

#### 6.3.1. Muestra

La muestra fue seleccionada de manera intencional no probabilística (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 1991). La elección de los participantes que se incluyeron dependió de un criterio establecido previamente por el investigador: que fueran alumnos regulares de tercer año del Profesorado de Educación Primaria. Se reunieron 49 participantes: 45 de ellos eran mujeres (91%) y el resto (9%) hombres. Esta diferencia entre la cantidad de hombres y mujeres es coherente con la distribución de género en el profesorado. La media de edad fue de 26 años.

### 6.3.2. Instrumentos y procedimientos

Como instrumento para la recolección de datos se recurrió a la técnica de grupo focal, ya que permite establecer un espacio de comunicación donde se puede observar y analizar las interacciones, informaciones, conocimiento, actitudes, memorias, representaciones y emociones se ponen en juego en este espacio (Cohen & Manion, 1990). El grupo focal es una herramienta básicamente exploratoria, y se constituye como una puesta en escena donde se construyen las condiciones para la discusión grupal y se observan las interacciones e influencias que cada sujeto ejerce sobre el otro (Kornblit, 2004). Constituye una vía interesante para explorar una problemática en particular sobre la que se requiere conocer y comparar diferentes posicionamientos de los actores. El investigador es el moderador, que interviene a fin de lograr que todos los que conforman el grupo puedan participar, en función de los objetivos de la investigación. Según Krueger (en Reyes, 1998) la intención en estos casos es promover la autoapertura entre los participantes. Para algunos individuos, la auto-exposición les resulta fácil, natural y cómoda, para otros, les resulta difícil e incómoda, porque requiere confianza y esfuerzo. Por todo lo dicho se trata de una técnica que goza de amplio consenso para la indagación de representaciones sociales (Wagner & Hayes, 2011).

En primer lugar se realizó un estudio piloto con 4 sujetos, mujeres, cuya edad promedio fue de 25 años y cuyo nivel académico era semejante al del grupo en estudio ya que, al igual que los alumnos del Profesorado de Educación Primaria, ellas también cursaban carreras de nivel superior. De esta manera se pudo indagar si las preguntas pautadas en el guión del grupo focal

cumplían con su función de movilizar a la discusiones en torno a la temática objeto de estudio.

Posteriormente, con los participantes de la muestra definitiva, se organizaron 4 grupos focales<sup>1</sup>, cada uno de ellos integrado por 12 participantes, siendo este número considerado adecuado por los especialistas en metodología de la investigación (Reyes, 1998; Kornblit, 2004): los grupos deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas, y a la vez lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones.

Los participantes de cada grupo y la investigadora (que desempeñó el rol de moderadora) acordaron reunirse en un salón del profesorado, en un horario anterior al inicio de las actividades, por lo cual el ambiente físico era de silencio y tranquilidad. La duración de las sesiones de los grupos focales osciló entre una hora y diez y una hora y treinta minutos.

El primer paso en la dinámica del grupo focal consistió en el anuncio a los participantes del tema general de discusión y también la necesidad de dialogar y expresar sus posturas personales, con respecto a ciertos ejes específicos y puntuales que expresaría la moderadora.

Antes de dar inicio a la discusión se informó que la sesión sería grabada en MP3 por lo que se pidió que, en primer lugar, se presentaran, a fin de poder identificar sus voces al momento de desgrabar la discusión. También se solicitó conservar el criterio del anonimato cuando se hacía alusión a situaciones concretas, ya que no se trataba de remarcar los aspectos relacionados con los individuos, sino fundamentalmente los puntos de vista con

---

<sup>1</sup> Ver Anexo A: Guión de grupos focales.

respecto a la realidad expresada por cada uno de ellos. Se aclaró que ese material sólo se utilizaría con fines de investigación por lo cual los participantes podían comentar honesta y abiertamente sus posturas personales con respecto a los tópicos planteados. Asimismo se aseguró guardar la confidencialidad de todo aquello expresado durante las sesiones y que se preservaría el anonimato de los participantes.

Una vez iniciada la sesión, la moderadora fue dando la palabra a los participantes del grupo solicitando, en algunos casos, la opinión de algunas personas que permanecían más calladas. En algunos momentos la moderadora tomó algunas notas breves relacionadas con la observación del grupo. Al terminar la sesión, la moderadora agradeció la participación de todos. La conversación estuvo dirigida por una guía de pautas que contempló la indagación de los siguientes ejes:

1. Definición de las normas
2. Sanción de las normas
3. Promulgación de las normas
4. Modificación de las normas
5. Transmisión de las normas
6. Aplicabilidad de las normas
7. Transgresión de las normas

Si bien las preguntas estaban estipuladas de antemano, en varias ocasiones fue necesario volver a centrar el tema de discusión, en otros casos se hizo indispensable pedir mayores especificaciones o ejemplos. El debate que surgió de los grupos fue grabado y transcrito en su totalidad.

## CAPÍTULO VII. RESULTADOS

A partir del análisis de los diálogos que se desarrollaron en los distintos grupos focales fue posible construir las categorías que se presentan a continuación. Tales categorías fueron elaboradas considerando las convergencias y recurrencias en el discurso de los diferentes participantes, así como también por la aparición de controversias en torno de alguno de los puntos<sup>2</sup>. Ese trabajo constituyó la base sobre la cual fue posible reconstruir las representaciones sociales de las normas escolares presente en el grupo de los participantes.

### **1. Definición de las normas:**

Ante la pregunta *¿qué son las normas?*<sup>3</sup> se hizo un silencio prolongado por parte de una gran mayoría de los participantes de los grupos. En otros casos, menos frecuentes, ante la pregunta *¿qué son las normas?*, las respuestas de los participantes se refirieron a su función o utilidad dentro de las instituciones y, más específicamente, dentro de la institución escolar. Puede decirse que los sujetos conciben las normas con la finalidad de regular la convivencia institucional, aunque al interior de los grupos se pusieron de manifiesto posturas diferentes. Si bien todos los que dieron una respuesta coinciden en que organizan la convivencia, para algunos participantes las normas se respetan y por lo tanto cumplen con esa finalidad y para otros no se

---

<sup>2</sup> Ver Anexo B: Grilla de análisis de resultados.

<sup>3</sup> Para la transcripción de los dichos textuales se utilizó letra itálica.

respetan, por lo cual no cumplen con su cometido. Así lo muestran los siguientes fragmentos de diálogo<sup>4</sup>:

**Gabriela:** *Es una manera de organizarse...*

**Guadalupe:** *Organizan las conductas de los sujetos...*

**Moderadora:** - *¿Cómo es que organizan?*

**Gabriela:** *El orden y las normas ayudan a la convivencia... El orden tiene que ver con que los alumnos sepan qué tienen que hacer.....cómo actuar cuando van al recreo.*

**Florencia:** *Sirven para organizar las conductas de los miembros de una institución.*

**Sandra:** *Tiene que ver con la armonía.*

**Leonardo:** *Para mí es como una ley para todos.*

**Moderadora:** *¿Qué significa que sea una ley?*

**Leonardo:** *Son importantes porque así queda claro lo que hay que hacer en esa institución.*

**Sabrina:-** *Claro. Como dice el Leo, son pautas y reglas de convivencia que se tienen que cumplir.*

**Mónica:** *Son reglas y, como tales, hay que cumplirlas... Aunque en la práctica no siempre se cumplen...*

**Gabriela:** *Bueno, pero si están es para que se hagan respetar y se cumplan.*

**Leonardo:** *Para eso están las normas, si no, no sirven.*

**Mónica:** *Yo no digo que no sirvan, lo que digo es que, a veces, no se hace caso a lo que la norma dice. Ponele: acá entramos a las 15 pero nadie está a esa hora: ni las profes ni nosotros, es más, si llegás temprano te quedás en la puerta fumando o charlando.*

[El grupo en general asiente con la cabeza lo que Mónica dice]<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> A fin de preservar el anonimato de los participantes los nombres que se informan no son reales.

<sup>5</sup> El componente no verbal de la discusión se indica con el siguiente signo[ ]

**Leonardo:** *Bueno, si lo ves de esa manera puede ser. Pero hay otras normas, por ejemplo, ir a la práctica con guardapolvo y eso sí o sí lo tenés que hacer...*

**Moderadora:** *Ustedes dicen que hay normas que se cumplen y otras no se cumplen...*

**Leonardo:** *Y... depende de la importancia.*

**Clara:** *Hay otras normas que no se cumplen, por ejemplo, cuando reservamos la sala de video para tal día pero si ese día la directora tiene una reunión o lo quiere usar para otra cosa, la norma de que la sala la tienen los que se anotan en el cuaderno, no se cumple...*

**Gabriela:** *Y volvemos al principio, como no se cumple, entonces vienen los problemas de convivencia.*

Luego, frente a la pregunta *¿Les parece que las normas son importantes en una institución? ¿Por qué?* Los participantes agregaron cierta información a lo ya dicho:

**Florencia:** *Porque toda institución y más la escuela, tiene aspectos instituidos e instituyentes, como lo estudiamos en primer año. Bueno, el aspecto instituido son las normas que hay que respetar para que la institución siga estando organizada, si no, sería un caos...*

**Sandra:** *Las normas, digamos así, se las “inventan” [hace gesto de comillas con los dedos] en una escuela y sirven para que las cosas funcionen, por eso son importantes.*

**Moderadora:** *¿Qué querés decir con que se “inventan”?*

**Sandra:** *Bueno, no es que las “inventen” de un experimento, sino que las elaboran a partir de la realidad de cada escuela, que es diferente.*

**Marcos:** *Para mí lo que quiere decir es que hay normas generales para todas las escuelas, es más, debe haber normas parecidas para todas las instituciones, por ejemplo: llegar puntual, la vestimenta formal, etc. Pero hay otras normas que son para algunas escuelas, por ejemplo, en el campo, cerca de donde yo vivo, la norma de la hora de entrada y salida cambia en el verano al invierno... no es un “invento” sino que se modifica de acuerdo a la realidad de esa escuela, que es distinta a otra.*

[El grupo asiente con gestos o con monosílabos].

**Sandra:** *Muy bien, Marcos, explicaste muy bien lo que yo quise decir, sos inteligente!!!*

[Se ríen].

**Florencia:** *Bueno, hay casos particulares de normas y hay normas generales que son fundamentales para que la institución sea eso: una institución...*

**Clara:** *O sea que las normas son reimportantes porque si no, no habría institución, así de simple.*

Como puede verse en los fragmentos transcritos, para los futuros docentes que participaron de este estudio, las normas regulan la convivencia institucional y convivir es compartir tiempos, espacios y recursos, lo cual puede generar ciertos desacuerdos.

## **2. Sanción de las normas:**

Ante la pregunta *¿Quién o quiénes establecen las normas de una escuela?* los participantes hacen referencia a organismos externos a la escuela, aparentemente, porque ejercerían mayor autoridad. Así lo testimonian los siguientes fragmentos de diálogo:

**Guadalupe:** *Las normas las pone el Ministerio de Educación, aunque si cambia la ministro no significa que cambien las normas... por ahí algunas sí...*

[Silencio]

**Moderadora:** *¿Qué opinan los demás?*

**María Paz:** *Que la escuela es parte del sistema educativo, entonces las normas son parte del sistema también...*

[Silencio]

**Moderadora:** *¿Alguien puede explicar cómo es eso que algunas normas cambian cuando cambia la ministro?*

**Guadalupe:** *Yo lo dije... y sí, por ejemplo, la norma de enseñar Educación Sexual en las escuelas, está ahora, con ésta ministro, antes no estaba...*

**Moderadora:** *¿La escuela no interviene en la formulación de las normas?*

**Gabriela:** *Bueno, sí, en algunas cosas que puede agregar.... Yo creo que no puede cambiar cosas que decidió el ministerio, pero puede agregar otras....*

**Moderadora:** *Puede agregar otras.... ¿por ejemplo?*

**Gabriela:** *Por ejemplo que el día que los alumnos tienen Educación Física pueden ir sin guardapolvo a la escuela, así no lo pierden o no se les confunde.*

**María Paz:** *Claro, son cosas mínimas las que puede cambiar.*

Considerando lo dicho por los participantes, la ministro sería la autoridad que establece las normas, no sólo a nivel del sistema educativo sino también a nivel institucional. La autonomía de cada establecimiento sólo se vería reflejada en normativas mínimas o acotadas al contexto, es decir, las normas de la institución escolar no surgen del consenso, sino que están personalizadas en la figura ministerial: son impuestas por la autoridad, que es quien las emite o las dicta. Los silencios por parte del grupo podrían indicar que los participantes no se han preguntado por origen de las normas escolares.

### **3. Promulgación de las normas**

Frente al interrogante: *Según el conocimiento que ustedes tienen: las normas de una escuela ¿están escritas en alguna parte?* [si contestan afirmativamente]: *¿dónde?*, los participantes afirman la existencia de un acuerdo, aunque desconocen cómo se nombra

específicamente y, en su experiencia práctica no han observado que se recurra a él en el caso de tener que resolver una situación problemática.

**Jacqueline:** *En el cuaderno de comunicaciones, están ahí, pegaditas.*

**María Paz:-** *O en la primera hoja del cuaderno o en la parte de Ética.*

**Mónica:** *Cuando en la Práctica hicimos el análisis de las paredes como parte del contexto áulico, en muchos casos vimos que estaban escritas en un afiche.*

**Micaela:** *Ojo, hay normas que no están escritas... Son como hábitos, como costumbres... algunas sí, como el reglamento...*

[Ante el silencio de algunas personas, la moderadora interroga]

**Moderadora:** *Sofía, Daniela... ¿qué piensan?*

**Sofía:-** *Que las normas se establecen por ahí en el curso....*

**Sandra:** *Sí, Sofía, pero también a nivel institucional....*

**Sofía:** *Sí... y después es como que cada curso establece el suyo.*

**Daniela:-***También en cada grado, cada maestra en cada grado hace el suyo... con otras normas, por ejemplo, no coman chicle... En el reglamento del grado... ahí decíamos que siempre estaba el “no” que es la palabra que analizamos el año pasado: no hacer esto, no hacer lo otro.... Y los “sí” aparecen algunas veces solamente. Esas son cosas que pacta la maestra con sus alumnos, qué cosas sí se pueden hacer y qué cosas no.*

**María Paz:** *Sí, aparecen un montón de “no” que después no se respetan, Dani, porque por ejemplo, lo de no comer chicle no se respeta, ni los alumnos y a veces ni la docente... Hay normas que no respetan ni las docentes cuando, por ejemplo, fuman adentro de la escuela y eso aparece aquí pero en el primario también...*

**Mónica:** *Y yo nunca he visto que recurran a ver ni los no o los sí de la pared... cuando ha habido lío, por ejemplo, es la seño la que decide pero no revisan lo que han acordado, es como una costumbre de escribirlo en marzo, pero después se olvida...*

[Ante la ausencia de alusión a Reglamentos Institucionales o a algún “documento oficial”, la coordinadora interroga]

**Moderadora:** *Y a nivel institucional ¿las normas están escritas?*

[Algunos participantes encogen los hombros indicando no saber, otros se mantienen en silencio, algunos dicen:]

**Sandra:** *Deberían estar en un reglamento.*

**María Paz:** *En el reglamento de convivencia la escuela debe estar... no sé...*

**Marcos:** *Deberían estar escritas pero no sé dónde.*

**Sandra:** *Pero en el PEI<sup>6</sup> creo que también estaba.*

A partir de los fragmentos de diálogo transcritos puede inferirse que los futuros docentes, al referirse a la promulgación de las normas, hablan de acuerdos particulares propios de cada grupo de trabajo (o aula) y que se promulgan también de manera particular o restringida a ese grupo (por eso quedan pegadas en los cuadernos o expuestas en la pared del salón de clases). Sólo algunos participantes hacen alusión a ciertos Documentos Institucionales que expresan las normas de la escuela, aunque carecen de precisión al nombrarlos. Lo dicho es contradictorio con respecto a lo señalado más arriba, cuando afirmaban que las normas las sanciona la autoridad ministerial. Es importante destacar, entonces, esta postura ambivalente: las normas son sancionadas por la ministro de educación pero llama la atención que los sujetos no otorguen un lugar privilegiado a los documentos que expresan la normativa escolar.

---

<sup>6</sup> PEI significa Proyecto Educativo Institucional

#### 4. **Modificación de las normas**

Cuando la moderadora presenta la cuestión de si *Las normas ¿pueden cambiarse o modificarse?* [ si contestan afirmativamente] *¿En qué casos?*, los integrantes de los grupos consideran que las reglas están abiertas a la negociación y que es conveniente, cada año, revisarlas.

**Gabriela:** *Van cambiando todos los años, a principio de año, antes de que empiecen las clases, creo que hay que hacer como una revisión de eso...*

**Marcos:** *Según el balance del año anterior...ver si el año anterior sirvió...ver la revisión de las normas...*

**Clara:** *Ver las cosas nuevas, algo nuevo, que no había ocurrido antes, como ya pasó, lo pueden ir revisando en el reglamento.*

**Mónica:** *Como dice Clarita, por ahí si se cambian algunas normas por que los alumnos van cambiando, los maestros van cambiando, y los directivos también y por ahí no pueden mantener las mismas normas de hace diez años atrás...*

**Guadalupe:** *Claro, Mónica dice lo que yo decía recién, cuando cambia la ministro todo cambia, las normas, la gente que trabaja con ella, la forma de presentar los expedientes... yo lo sé porque una tía mía trabaja ahí.*

Sin embargo, otros participantes ponen en duda estas afirmaciones o asumen una postura diferente:

**Germán:** *Antes era como muy estricto... las normas las tenían que cumplir y ahora es como que ha cambiado, ahora el niño ha tomado una importancia mucho mayor que antes entonces todas las normas se flexibilizan a ese niño... que si ese niño puede llegar quince minutos tarde, se lo perdonan, si a lo mejor le va mal en la escuela, bueno es que tiene problemas en la casa. Entonces ahí creo que se han flexibilizado.*

**Sandra:** *Para mí las normas no cambian, lo que cambia es que por ahí le perdonan si no cumple con los deberes o no trae lo que tenía que traer o no se porta como debería.*

**Leonardo:** *Pero hay normas que no se pueden cambiar... el respeto al docente, a las autoridades.*

**Sabrina:** *Cuando se canta el himno...*

**Gabriela:** *Hay normas de los actos que han cambiado... se hacen más cortos, como para no perder tiempo...*

**Sandra:** *Bueno, pero eso no es una norma. Sí es norma que los actos sean de forma 1 o 2 o 3 y eso no se puede cambiar, a no ser que un año se cambie porque es el bicentenario o algo así pero lo decide el gobierno. Todo lo demás no cambia.*

**Vanesa:** *Yo creo que también las normas sirven para establecer esa correspondencia entre todo el ámbito educativo y la sociedad... porque si decimos que todas esas normas vienen de la casa digamos ya enunciadas, también pasa en la escuela. La escuela siempre ha producido los mismos tipos de normas, como que no hay un cambio en la escuela y vemos que la sociedad sí cambió, entonces ahí puede ser ese tipo de diferencias entre una y otra.*

**Leonardo:** *Las normas de convivencia no debieran cambiar nunca, ni en ningún momento... algunas normas sí deberían cambiar pero aquellas que forman al niño o a la persona nunca deberían cambiar.*

Lo transcrito da cuenta de que, para algunos participantes del estudio, las normas se replantean en las escuelas a partir de un consenso dinámico y continuo. Sin embargo, para otros, las normas gozan de relativa y, en algunos casos, excesiva estabilidad. Como elemento generalizado, aunque no en todos los casos, se vuelve a mencionar la figura de la autoridad, en este caso “el gobierno”, que puede decidir o implementar cambios normativos.

## **5. Transmisión de las normas**

Como disparador del diálogo la moderadora hizo el planteamiento: *En las escuelas ¿se enseñan las normas?* Los participantes consideran que los alumnos adquieren cierto conocimiento de las normas de actuación adentro de una escuela por el sólo hecho de participar de la

vida escolar, de estar inmerso en ese ambiente. Esta situación es diferente cuando se considera el inicio del trayecto en el sistema educativo o el comienzo del ciclo lectivo: en esos momentos puede observarse un proceso intencional, de enseñanza explícita y deliberada de las normas escolares, que luego se va relativizando con el transcurrir de los años. Asimismo, este planteo es coherente con el pensar que las normas de toda la institución no se encuentran escritas porque de esta manera sólo es posible conocerlas mediante las interacciones sociales.

**Gabriela:** *Cuando los chicos están entrando al primer grado se les explica algo así como “a ver chicos qué podemos hacer, nos podemos respetar, no nos podemos insultar y así” pero yo creo que todos los años se tendría que hacer, aunque el chico sea grande, y volverles a recordar, porque les sirve para el resto de la vida también ... por ejemplo “escucho a mi compañero, trato de aprender de mi compañero, escucho al docente, si tengo una duda se la pregunto ahí nomás o cuando termine de explicar la clase”, son cuestiones que no se enmarcan en una materia ... son contenidos transversales.*

**Vanesa.** *A principio de año se enseñan. Ahí vos decís: “bueno, las reglas del juego van a ser éstas”, lo que pasa es que a veces no se dice por qué es importante respetar esas reglas.*

**Milagros:** *Yo pienso como ellas... yo creo que en primero las normas sí se enseñan al principio... después, sólo a veces se van recordando las normas, por ejemplo en el turno de las señoritas.[Se llama “docente de turno” a la encargada de saludar a los alumnos en el momento de entrada, dirigir el izamiento de bandera y dirigir algunas palabras relacionadas con alguna efemérides, algún evento o, como el caso del ejemplo, algunas recomendaciones].*

**Vanesa:** *Si, pero muchas veces no se explica el por qué de las cosas, como que son cosas estipuladas, cosas reglamentadas ya y el niño bueno... sabe lo que hay que hacer porque sí y no por qué se establecen las cosas... me parece que ahora en las escuelas lo que mejor hay que hacer es buscar eso, el fundamento de la disciplina y el orden.*

**Moderadora:** *Y a ustedes ¿qué les parece esta forma de enseñarlas?*

**Milagros:** *Y... bien... aunque quizá habría que insistir un poco más...*

**Moderadora:** *¿Cómo es eso de insistir?*

**Milagros:** *Bueno, que se haga en todos los grados, no solamente en primero y que se haga con más frecuencia, no solamente cuando se le ocurre a la señorita de turno.*

**Vanesa:** *A veces se recuerdan las normas cuando ha habido un problema y no debiera ser así porque, para mí, hay que actuar desde el lado de la prevención.*

**Gabriela:** *-A veces podría hacerse con una película, por ejemplo, "La era de hielo", muestra un montón de cosas...entonces la película los incentiva porque es una película de dibujitos y de paso les podés hacer un par de preguntas... de situaciones concretas ... si está bien lo que hizo tal o cuál o cómo hubieras actuado vos... y así...*

De lo transcrito se deduce que, específicamente, se enseñan las normas referentes al proceder correcto o esperado o deseado adentro del aula, sin profundizar en el fundamento y/o necesidad de dichas normas. Por otra parte, los participantes coinciden en afirmar que, en ciertas ocasiones, sí se enseñan normas que se refieren a algunos aspectos de la vida cotidiana en la escuela, que son normas sociales convencionales, tales como saludar de pie, cantar el himno en posición de firmes:

**Sabrina:** *Las básicas sí se enseñan... el respeto, el saludo cuando entra algún directivo.*

**Mónica:** *Algunos aspectos, como saludar cuando se entra al curso...*

[La moderadora se dirige a dos alumnas que permanecen en silencio]

**Moderadora:** *Ustedes que no han opinado hasta ahora ¿qué les parece?*

**Sofía:** *A menos que se tenga que confeccionar el reglamento para el curso yo creo que desde otro punto de vista no se ve esto de enseñar las normas.*

**Mónica:** *Pero Sofi ¿no has visto que las maestras les viven dando consejos a los niños de lo que hay que hacer?*

**Sofía:** *Pero una cosa son los consejos y otra cosa son las normas. Los consejos vos les podés hacer caso o no, en cambio las normas, se supone, están para ser respetadas.*

**Mónica:** *Bueno, pero cuando los aconsejan les transmiten normas.*

**Sofía:** *Para mí no es así...*

**Sabrina:** *De manera indirecta a las normas se les va aplicando, se las va enseñando, pero puntualmente puestas o escritas en el cuaderno o vistas como normas no se dan.*

**Moderadora:** *¿Cómo es que “no se dan”?*

**Sabrina:** *Es que no se arma una clase para enseñar normas, se van enseñando en la ocasión apropiada.*

**Gabriela:** *Bueno, tampoco es tan así, hay clases que se arman para enseñar normas, como pasa cuando se enseñan los Derechos Humanos o los Derechos de los Niños.*

[Silencio del grupo]

**Moderadora:** *Y los derechos Humanos o del Niño ¿son normas?*

**Gabriela:** *Son normas, pero muy generales... ponele: derecho a educarse pero las normas más precisas vienen después... cómo hay que educarse, cómo se comporta una persona educada y así...*

**Moderadora:** *¿Cuándo se enseñan los derechos Humanos y del Niño?*

**Varios:** *Siempre... todos los años...*

**Moderadora:** *¿Todos los años se enseñan?*

**Sabrina:** *Se enseñan diferente, en los primeros grados más con dibujitos, después con más textos... pero a mí me parece que esas normas de los Derechos aparecen como separadas de lo que pasa en la escuela...*

**Moderadora:** *¿Cómo “separadas”?*

**Sabrina:** *que no se hace la relación entre las normas.*

[El grupo en general asiente... parecen haber perdido el interés en el tema]

Puede pensarse que, al no tener en cuenta la formalización de las normas de toda la escuela en un documento escrito, los participantes tampoco consideran la promulgación de las mismas como un elemento fundamental de la prescripción. La enseñanza sistemática parece reducirse, en el mejor de los casos, a unas pocas clases o momentos de la vida institucional.

Por otra parte, se observa cierta confusión entre las normas convencionales –pararse para saludar a alguien, formar filas en ciertos actividades– y morales –derechos del niño, análisis de la película *La era de hielo*–. Recordemos que, tal como se planteó en el capítulo tres, según Turiel (1984) las primeras corresponden al dominio social, son pensadas como el resultado de la interacción y el acuerdo entre personas, son completamente arbitrarias, por lo que su validez es propia de ese grupo social y pueden ser modificadas. Estas características determinan que su cumplimiento se restrinja al consenso social que le dio origen. En cambio, las normas morales se fundamentan en valores universales y, por lo tanto, son inalterables, de allí que su cumplimiento sea obligatorio en todo tiempo y lugar.

## **6. Aplicabilidad de lo normado**

Planteado el eje de discusión de *¿A quién/es afectan las normas de una escuela?; ¿se aplican en todos esos actores institucionales?* se puede analizar cierta tensión entre el “deber ser”, en el sentido de aplicar

las normas a todos los sujetos de su incumbencia y lo que “efectivamente ocurre” que es que se aplica con un criterio variable según los casos. El tema abordado suscita la discusión en el grupo:

**Isabel:** *Tiene que ver mucho con lo instituido y lo instituyente...una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace.*

**Milagros:** *Sí, pero también depende mucho del contexto en el cual está la escuela..., que eso también va a tener que ver con las normas o las pautas, en dónde se les pone más énfasis para que, de verdad, se cumplan.*

**Marcos:** *Pero tienen que ser para todos los miembros de una institución porque tienen que ver con los límites que son para todos.*

**Isabel:** *Todos sabemos que los límites son para todos pero, a veces, como que se corren.*

[Ante la cara de duda de Micaela interviene la moderadora]

**Moderadora:** *Vos Mica que estás callada... ¿qué opinás?*

**Micaela:** *Deberían aplicarse a todos... Y... porque tanto el docente debería regirse por esas normas... pero generalmente recae sobre el alumno...*

**Marcos:** *Noooooooooo, al directivo también.*

**Moderadora:** *¿El directivo también qué?*

**Marcos:** *Que a él también se le tienen que aplicar las normas*

**Micaela:** *Lo que pasa es que siempre es el alumno al que recae ... es el que las tiene que cumplir... los otros no tanto...no sé, a mí me parece que es así, como en efecto cascada: el de arriba dice lo que hay que hacer pero el que las tiene que cumplir es el que está más abajo.*

**Isabel:** *Puede ser, pero yo creo que las normas son para todos los miembros de la escuela, para todo el personal, en general, a toda la escuela... Sí, pero cuando las muestran [a las normas] son un montón para los alumnos, dos para los docentes y una para el director!!!!*

[Se ríen]

**Moderadora:** *No se entiende eso que son un montón para los alumnos, dos para los docentes y una para el director...*

**Marcos:** *Yo no estoy de acuerdo, el director es el que debe dar el ejemplo cumpliendo lo que hay que hacer. Él es modelo, los docentes son modelos, cuando nosotros vamos a la escuela somos modelos... y lo que hay que hacer, hay que hacerlo y listo, sin vueltas.*

**Isabel:** *Es que las normas o reglas deberían ser para todos: para los directivos, para los padres, para los porteros también. Pautas diferentes pero que incluyan a todos... pero la realidad... [hace gesto de negación]*

**Sabrina:** *[interrumpe] Bueno pero eso tiene que ver con que los alumnos se están formando también, en cambio se supone que los docentes ya vienen formados, ya vienen con una idea.*

**Isabel:** *A los alumnos se les aplica, a las maestras no. La maestra puede llegar media hora tarde porque se queda conversando, entra tarde al curso y dice que estuvo sacando fotocopias, o que se demoró con una tarea del día anterior, o que se quedó conversando con alguna mamá y tardó en entrar al curso...en cambio si un niño llega tarde al curso, lo retan.*

Se observa, entonces, que el uso y cumplimiento de la norma es relativo y variable en cada institución y en cada situación en particular, lo que determina posiciones encontradas entre los participantes.

## **7. Transgresión de las normas**

Presentada la cuestión de si *Según su experiencia: ¿las normas se respetan?*, la mayoría de los participantes consideran que el respeto y cumplimiento de las normas es indispensable para mantener el orden en la institución.

**Patricia:** *Si, porque sino...cada uno tiene un rol que cumplir, el alumno como alumno, el docente como docente...*

**Moderadora:** *¿Cómo “el rol” que había que cumplir?*

**Patricia:** *Y eso tiene que ver con el respeto hacia las normas que determinan la función de cada uno dentro de la escuela*

**Germán:** *Cuando nosotros éramos alumnos, las reglas era algo que había que respetar, no nos explicaban, sino que esto es así, te guste o no te guste y había que hacerlo.*

**Sandra:** *Para poder controlar el orden dentro de una institución o escuela...*

[Ante la mirada perpleja de Florencia interviene la moderadora]

**Moderadora:** *Y vos, Florencia ¿ qué pensás?*

**Florencia:** *Las normas son importantes porque si no cada uno hace lo que quiere ... Digamos que en las instituciones cada uno puede hacer lo que quiere pero siempre dentro de ciertos límites.*

**Clara:** *Para establecer el orden dentro de las instituciones.....o donde sean compartidas.*

**Marcos:** *Las normas buscan poder relacionarnos de manera cordial con los que tenemos al lado, respetando sus derechos y respetando los míos.*

[Con la finalidad de profundizar en las intervenciones la moderadora cuestiona por segunda vez] *¿Existen casos donde no se respetan las reglas?* Una participante opina de un modo diferente, a ella adhieren otras personas que se habían mantenido calladas:

**Daniela:** *Yo pienso que lo que pasa en las escuelas es que las normas están escritas pero nadie las lee... y los niños, menos...entonces no sé si se respetan o no, porque no sé si alguien conoce "todas" [pronuncia enfáticamente la palabra todas] las reglas de la escuela.*

**María Paz:** *Se supone que todos las leen... los maestros y se las hacen leer a los niños y a los padres...*

**Daniela:** *Los padres firman ahí pero no sé si leen.*

**Clara:** *Bueno, si no las leen o no las saben, deberían leerlas, para eso son los padres y deben interesarse. Si no, ¿cómo las van a cumplir?*

**Marcos:** *Hay casos que las reglas no se cumplen, por ejemplo, los padres que deben ir a una hora a hablar con la maestra y sin embargo entran a la escuela, van al grado y no importa si la señora está dando clase, ellos interrumpen igual.*

**Daniela:** *Puf!!! Ejemplos como ése hay miles, como decían recién, la maestra puede llegar tarde y no respeta el horario o la directora no va a la escuela porque fue a hacer trámites al ministerio.*

**María Paz:** *Bueno, esos trámites también son parte de su función...*

**Daniela:** *Pero su función también es estar en la escuela, o alguien que la reemplace porque, a veces, nosotras hemos ido a la escuela y no hay con quién hablar o alguien que nos atienda que no sea el portero!!!*

**Patricia:** *Una cosa es la teoría y otra la práctica: las normas escolares deberían respetarse, si no se respetan, es otra cosa.*

**Sandra:** *A veces no hay nadie que las haga respetar.*

Para los participantes no es el cumplimiento de la norma lo que le otorga validez: pareciera que la enunciación y el cumplimiento marcharan por caminos paralelos que, sólo en ocasiones, se entrecruzan.

Al interrogar sobre si *Existen diferentes tipos de sanciones para diferentes faltas de respeto hacia las normas*, los alumnos manifestaron cierta diferenciación de sanciones, dependiendo de la gravedad de la falta cometida, tal como puede analizarse en el siguiente fragmento de diálogo:

**Daniela:** *Sí, las sanciones son distintas...es... depende...a veces puede ser suspendido...depende de lo grave.*

**Moderadora:** *¿Quién puede ser suspendido?*

**Daniela:** *El alumno!*

**Milagros:** *Y depende de la institución también porque... no es lo mismo una que otra.*

**Marcos:** *Hay distintos tipos de sanciones, se puede suspender uno o dos días, firmar el libro de disciplina o ir a hablar con el director ... para hacer reflexionar al alumno cuando habla con el director... pero eso no queda escrito en ningún lado.*

**Sofía:** *Deberían cumplir la función para que recapacités de lo que has hecho.*

**Daniela:** *Pueden ser distintas las sanciones pero el problema es que el niño no le tiene miedo a nada... antes los padres le tenían un respeto a la señorita pero en cambio ahora no, pero porque los padres dicen cosas feas de la escuela o de la maestra...no toman importancia los padres entonces los niños tampoco... entonces por más que una les quiera ayudar, no se puede.*

**Marcos:** *También depende de la familia...hay gente que los reta por lo que han hecho, en cambio hay gente que no...también la importancia que le dé el niño a la escuela depende de la familia.*

**Daniela:** *A las sanciones no se les da mucha importancia...es como que algunas son muy leves y si es muy leve, a los niños no les interesa, lo van a seguir haciendo.*

**Sandra:** *Pero yo lo considero como que no es que sea leve el castigo o la sanción, sino como que ahora se ve de otra manera, pero el castigo o la sanción siendo igual que hace muchos años o que cuando nosotros íbamos, solamente que ahora se lo toma con otro significado.*

**Daniela:** *Por eso, como que los chicos quieren más riesgos, más cosas que los pongan a prueba.*

**Sandra:** *Pero la sanción tendría que tener un sentido más pedagógico, me parece... porque si no, no sirve ... como una enseñanza ... tendría que ser algo, por ejemplo: me peleé con mi compañero, bueno en todas las clases te vas a sentar con él, vas a compartir el recreo con él, más cosas que los unan...*

Se observa coincidencia en cuanto que las sanciones son impuestas en casos en que se requiere una puesta de límites en forma explícita y taxativa. En algunos casos, la sanción es pensada como una herramienta de control y vigilancia y en otros, como fuente de diálogo y de reflexión para evitar reincidencias.

[En la conversación guiada surgió la aplicación de las sanciones hacia los alumnos, por lo cual la coordinadora pregunta]

**Moderadora:** *¿Hay sanciones para los otros miembros de la institución?*

[Ante el silencio de los participantes se reformula la pregunta] *A los directores, los docentes, los padres, ¿se les aplican sanciones si no respetan las reglas?* La opinión queda reflejada en las siguientes intervenciones:

**Leonardo:** *... y, tiene que ser algo muy grave, como los casos que salen en el diario: que los padres agredieron a un docente o que una maestra o una directora hizo tal cosa...*

[Comentan algunos casos de dominio público y se ríen]

**Mónica:** *Bueno, son casos que salen fuera de lo común.*

**Moderadora:** *¿Y qué es “lo común”?*

**Mónica:** *Que los alumnos no respeten las reglas y se sancionen... si los padres no respetan no sé lo que les hacen... no los dejarán entrar más a la escuela supongo...*

[El resto del grupo sigue atento el diálogo]

**Moderadora:** *y a los docentes o directivos que no respetan las normas ¿se los sanciona también?*

**Leonardo:** *Supongo que sí...*

**Isabel:** *Yo conozco a una directora que la sacaron del cargo y, supuestamente, la mandaron a otra escuela [cuenta el caso y el grupo manifiesta asombro]*

**Moderadora:** *¿Alguien conoce otro tipo de sanciones?*

**Mónica:** *A los maestros les hacen un sumario, pero no sé lo que es...*

[Se ríen]

**Moderadora:** *¿Alguien sabe lo que es un sumario?*

**Marcos:** *El que hacen en la policía... pero éste debe ser otro...*

[Se ríen, pero nadie responde].

Los estudiantes consideran que las sanciones se aplican a los alumnos, pero la duda se genera ante las sanciones dirigidas a otros actores institucionales. Aparentemente, dichas sanciones se emplean sólo en casos extremos.

Ante el planteo de *¿Quién/nes administra/n las sanciones en una escuela?*, desde la perspectiva de la mayoría de los participantes, la aplicación de sanciones corresponde al directivo. Otros consideran que el docente también interviene, lo que depende de la gravedad o la especificidad de la situación planteada. Así lo testimonia el siguiente fragmento:

**Sandra:** *Yo creo que depende de la gravedad pero el que actúa siempre es el directivo...poniendo normas y las sanciones yo creo que es el directivo.*

**Patricia:** *Nooooo, bah, no siempre, porque depende de qué tipo de normas, porque las normas, por ejemplo, del contrato de convivencia, se decide en el aula entre el maestro y el alumno.*

**Sandra:** *Pero hay otras que las decide el director, por ejemplo... De nivel institucional las decide el director. Puede que a nivel áulico las decida el maestro.*

**Mónica:** *En realidad en por consenso, digo yo... los directivos y los docentes*

**Moderadora:** *¿Los directivos y docentes son los únicos que deciden?*

**Leonardo:** *Es que para mí los padres no tienen participación.*

**Gabriela:** *En realidad se les hace creer que les dan participación pero en la hora de escribirlo como que no... les piden opinión de vez en cuando pero no sé si se tiene en cuenta lo que dicen después.*

**Leonardo:** *Y los alumnos, menos todavía, porque son chicos... por ahí en la secundaria los llaman para que opinen, pero a veces y hasta ahí...*

**Moderadora:** *¿Cómo es eso de “hasta ahí”?*

**Leonardo:** *Que no siempre se los hace intervenir, a lo mejor, en algunos casos, pero no tengo certeza que se considere lo que ellos dicen...*

**Sandra:** *Es el director el que tiene la última palabra.*

**Patricia:** *Yo creo que el maestro propone y es el director el que decide.*

Los participantes del grupo de discusión entienden que los directivos y maestros asumen la autoridad que les otorga la escuela y la ejercen en los contextos escolares cotidianos. Según opinión unánime ni los padres ni los alumnos intervienen en decisiones relacionadas con las sanciones.

Plateado el tema de si *¿Existen algunas normas o límites que son innegociables?*, los alumnos se mantuvieron perplejos, sin saber qué postura asumir. Ante la insistencia de la coordinadora, alguien interviene:

**Marcos:** *Y si... hay límites innegociables que tienen que ver con el respeto hacia los demás pero bueno, a veces uno se plantea qué es una falta de respeto...*

**Florencia:** *Puede ser insultar al otro o hacerle una zancadilla para que se caiga...*

**Marcos:** *Sí, con los compañeros es más fácil pero con un docente o con un símbolo patrio es más difícil... si el niño come chicle delante de la maestra, por ejemplo ¿es una falta de respeto? [pareciera responderse él mismo] Y, depende... para algunos sí y para otros no...*

**Daniela:** *Y... hoy en día todo se negocia... muchas veces hasta los docentes tienen miedo de aplicar una sanción porque los padres se van a la radio y hacen un escándalo.*

**Sandra:** *O si son más grandes le hacen algo al auto de la profesora.*

**Florencia:** *Como la canción depende, todo depende...*

Para profundizar más en el ítem la moderadora pregunta: *¿O sea que los todos los límites se pueden negociar?* Varios asienten con la cabeza, aunque parecen contrariados con esa pregunta.

## CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación indagó las representaciones sociales de las normas escolares en futuros docentes. Tal como se dijo en el capítulo cuatro, “las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986).

Según los resultados obtenidos, las representaciones de las normas escolares que tienen los futuros docentes presentarían los siguientes rasgos:

- a) Al definir las normas se refieren a su función, esto es, a la regulación de la convivencia institucional. Sin embargo, el encuadre normativo puede presentarse, a su vez, como una herramienta de control y vigilancia o como fuente de diálogo y de reflexión para evitar reincidencias.
- b) La sanción de las normas está a cargo de organismos externos a la escuela, superiores en jerarquía, entiéndase por ello al Ministerio de Educación representado por las diversas autoridades. La autonomía de cada establecimiento educativo sólo se vería reflejada en normativas acotadas al contexto institucional, específicamente, en el interior del aula, es decir, se restringen a un grupo muy específico de trabajo.

Mencionan la existencia de ciertos documentos escolares que promulgan la normativa, aunque no los pueden nombrar específicamente. Asimismo afirman que, en su experiencia, no se recurre a ellos para resolver situaciones problemáticas.

Se observa así cierta paradoja entre la sanción de la norma por parte de la autoridad ministerial y el desconocimiento de los documentos oficiales

que promulgan las normas al interior de la institución escolar: de este modo se manifiestan pensamientos contradictorios, propios del sentido común.

Consideran que el “gobierno” tiene la autoridad para modificar las normas escolares, aunque el panorama al interior de cada escuela es diverso: para algunos la normativa es variable y consultan las diversas disposiciones y/o resoluciones que actualiza el Ministerio de Educación; para otros, las normas se mantienen en el tiempo y estiman que la normativa es estable.

- c) Las normas se transmiten con cierta claridad y sistematicidad al inicio del trayecto escolar, es decir, en el primer grado de escolaridad o en el primer mes del ciclo lectivo. Además consideran que, en la escuela, se enseñan normas sociales o convencionales –tales como saludar de pie o cantar el himno en posición de firmes– mientras que el resto de las pautas de convivencia se adquieren por el hecho de estar inmersos en la contexto escolar. En este sentido, se puso de manifiesto la confusión entre normas sociales y normas morales –tal como el conocimiento de los Derechos del Niño o “lo que es bueno o malo”–.
- d) Las normas siempre son vigentes para los alumnos, mientras que para docentes y directivos su aplicación no es tan estricta, dependiendo de las circunstancias –aunque resulta como “caso excepcional y grave” la práctica de sanciones a los directivos–. Se evidencia, así, cierta tensión entre el “deber ser” y el “ser”.

e) La enunciación de la norma no implica su cumplimiento: para los participantes del estudio no es el cumplimiento de la norma lo que le otorga validez. Para algunos sujetos las normas institucionales escolares se respetan y por lo tanto, se cumplen, pero para otros no es así, por lo cual las normas no alcanzan el objetivo por el cual fueron formuladas.

Resulta relevante destacar las contradicciones entre los significados atribuidos a las normas por parte de los participantes en el estudio: por un lado, se considera que las normas son fuente de control pero, por otro, se conciben como propiciadoras de reflexión y el diálogo. Las instituciones escolares son autónomas en cuanto a algunas normativas internas pero quien tiene la autoridad es el Ministerio de Educación. Los documentos normativos existen a nivel áulico pero no es clara su presencia a nivel institucional y no se recurre a ellos para solucionar situaciones problemáticas, es decir, las normas son enunciadas en las aulas y, en ese ámbito, parecieran cumplirse, pero no sucede lo mismo en la institución-escuela. Del mismo modo, la enseñanza de las normas corresponde a la escuela sólo en algunos casos, en otros corresponde al ámbito familiar. Las normas implican a todos los miembros de la institución, pero se aplican prioritariamente a los alumnos. Justamente, estas contradicciones que no implican conflicto para los sujetos son características del pensamiento de sentido común (Moscovici, 1961/1976; Castorina, Barreiro & Carreño, 2010).

Asimismo, los resultados obtenidos sobre la representación social de las normas escolares ponen de manifiesto algunos puntos de vista compartidos en el grupo de los participantes y otros divergentes sobre las normas escolares. Probablemente estas diferencias expresen lo que Abric (1976) denomina

*elementos periféricos* de una representación social: dichos elementos dan cuenta de las posiciones particulares en torno al núcleo central que da sentido a una representación social, esto es, expresan los posicionamientos individuales o, lo que es lo mismo, el disenso en el consenso (Doise, 1982).

Los silencios, las ironías, las respuestas ante las preguntas, las contradicciones, se relacionan con la afirmación de que toda representación implica una estructuración significativa, dado que la realidad es reconstruida desde el sistema de valores grupales, de modo tal que los individuos consideran como la realidad misma aquello que depende de tal reconstrucción (Castorina, 2007; Marková, 2003). Podría pensarse que esta representación contradictoria acerca de las normas, antes detallada, es la que corresponde a un grupo en el que los miembros conocen su afiliación y disponen de una imagen consciente de las personas que pertenecen a él (Wagner & Elejabarrieta, 1997). El grupo se conformó con alumnos de tercer año de la carrera de la formación docente; ello implica que comparten un rasgo identitario: son futuros docentes de escuela primaria que pertenecen a una misma institución de formación.

La representación de las normas descrita en este estudio tiene un sentido prescriptivo (Nino, 2003) ya que, en los dichos de los participantes, se diferencian de las costumbres porque el sujeto emisor posee cierta autoridad o jerarquía respecto del destinatario. Es la autoridad, representada en este caso por la ministro de educación, quien establece las normas institucionales para el resto de los actores educativos. Dicha concepción es análoga a la identificada en investigaciones previas, tal como se explicó en el capítulo cuatro (del Rey & Ortega, 2005; García, de la Cruz & Candás, 2007; Kessler, 2002; Sapiains &

Zuleta, 2001 y Sús, 2005). Tales trabajos señalan que, en las instituciones educativas actuales, predomina un enfoque tradicional en el que las normas son sancionadas por la jerarquía escolar, rígidas e inflexibles. No obstante, a nivel áulico, la situación puede pensarse de un modo diferente porque las normas se elaboran a partir de un acuerdo entre las personas, son específicas y podrían alterarse, puesto que son propias de ese grupo de maestro y alumnos. En este sentido los futuros docentes piensan a las normas como convencionales o sociales (Turiel, 1984) en función de que son consensuadas a partir de la interacción entre los miembros de la institución escolar por lo que serían alterables y específicas del contexto social en el que emergen. Su contenido es arbitrario y su validez se basa en la autoridad que las sanciona y del lugar que ésta ocupan en el sistema social. El cumplimiento de las normas convencionales no resulta así obligatorio, sino que depende del consenso social que les da origen.

Esta dimensión social de las normas es destacada por Nino (2003) al definir las prescripciones que, tal como se mencionó antes, se generan en la relación entre dos o más personas y se caracterizan porque emanan de una voluntad del emisor de la norma, a la que se llama autoridad normativa y están destinadas a algún agente, llamado sujeto normativo: quien enuncia una norma se propone dirigir el comportamiento de otro mediante el lenguaje. Para hacer conocer al sujeto su voluntad de que se conduzca de determinada manera, la autoridad transmite la norma a fin de que los destinatarios puedan conocerla. Sin embargo, los futuros docentes que participaron en este estudio no mencionan tales mecanismos de transmisión en las escuelas. Estos resultados se orientan en la misma línea de los aportes de Lodeiro Cendán (2001) cuando

afirma que en el 91 % de las escuelas existe una normativa escolar que se expresa en diferentes Documentos Oficiales, pero la percepción del conocimiento de la misma es variable. El autor atribuye esa situación al hecho de que en escasas oportunidades se le entrega a los alumnos la copia del Proyecto Educativo y/o del Reglamento de de la escuela.

En relación con ello, Nino (2003) afirma que las normas prescriptivas tiene que estar escritas en un Código, entonces, si se indaga acerca de las normas prescriptivas en el ámbito escolar, las mismas están escritas a nivel institucional –en el Reglamento de la Escuela o en el Código de Convivencia formando parte del proyecto Educativo Institucional– y a nivel áulico –en los acuerdos de Convivencia–. Los participantes del grupo estudiado mencionan con claridad y precisión de detalles la existencia de este último, no así en lo referente al Reglamento de la Escuela, esto es, no se menciona el ordenamiento jurídico propio de la institución. En relación con el incumplimiento de las normas y siguiendo a Bobbio (1958/1991), puede pensarse que un comportamiento recibe una forma jurídica cuando es acogido en un determinado sistema jurídico como obligatorio, como aquel a cuya trasgresión se le imputa una sanción. Sin embargo, este planteo es poco frecuente en las respuestas de los participantes en el estudio. De esta manera, si las normas no se promulgan, no se conocen, por lo tanto, no hay obligación de cumplimiento, es decir, no serían normas válidas, desde la perspectiva de Kelsen (1960/2003).

Los participantes consideran que las normas podrían modificarse por dos razones: porque así lo decide la autoridad –en el sentido de las normas prescriptivas Nino (2003) –o porque lo decide el grupo, en consenso. Desde

una perspectiva piagetiana, puede analizarse, entonces, cierta alternancia entre la moral heterónoma –que considera válidas las normas en tanto emanan de la autoridad y se suponen inmodificables– y la moral autónoma – en la que las normas son válidas por surgir del acuerdo y pueden ser modificadas mediante el consenso– (Piaget, 1932/1971). Podría destacarse cierta variabilidad entre el respeto objetivo hacia la norma, propio de la moral heterónoma, y el respeto subjetivo, que caracteriza la moral autónoma (Piaget, 1932/1971).

Se puede analizar, también, cierta confusión entre normas convencionales y morales. Estas últimas se refieren a situaciones de interacción o actos cuyas consecuencias intrínsecas afectan a valores universales tales como el daño, la justicia o el bienestar. Por lo tanto, las normas morales son universalmente obligatorias, inalterables y el respeto a las mismas se debe a las consecuencias indeseables que acarrea su trasgresión. En general, los futuros docentes que participaron en este estudio, piensan las normas escolares como normas morales, lo cual podría ser contradictorio en cuanto a la posibilidad de modificar las normas dentro de la institución escolar y podría estar dando cuenta de por qué los actores no piensan en acuerdos institucionales en lo referente al marco normativo.

Los futuros docentes investigados consideran que las normas “se trabajan y se acuerdan” al interior de cada aula al comienzo del ciclo lectivo, lo cual sigue la línea de los señalamientos de Urmeneta Garrido (2009) quien considera las normas como formas de racionalidad y madurez que otorgan sentido a la acción de los sujetos, a la convivencia y son la base que la fundamenta. Sin embargo, hay que recordar que, en la escuela, la convivencia

es forzada, en el sentido que durante nueve meses se hace necesario compartir con otros – el tiempo, espacio, recursos– como condición necesaria para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: se trata, entonces, de una característica ineludible de la vida escolar. De igual modo, mencionaron escasas situaciones de enseñanza de las normas, y las mismas se reducen al primer año y al primer período del ciclo lectivo. En este sentido, los resultados serían análogos a los de Zamora y Zenón (2009) que hallaron que tanto preceptores, docentes y directivos consideran que la norma representa un saber actitudinal que debe ser aprendido, aunque, a su vez, registraron escasas situaciones de enseñanza. Refiriéndose el contexto argentino, Cullen (1996) afirma que no se percibe a las normas como un campo de aprendizaje y, por lo tanto, de enseñanza. Esto último sería contradictorio con la recomendación del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005) al afirmar que las normas son materia educativa, son parte del currículum de enseñanza e implican un aprendizaje que lleva tiempo. Lodeiro Cendán (2001) destaca esta situación porque la norma desconocida presupone muy poca obligación y puede llevar a un mayor incumplimiento. Desde una perspectiva ética, Rawls (2003a) señala que, en esos casos, resulta difícil referirse a la justicia de las normas porque no son conocidas por todos, ni en su enunciación ni en sus fundamentos.

La condición de aplicabilidad de las normas al ámbito del aula también se vincula con la utilidad de la norma en relación con los *conocimientos prácticos*, entendidos desde la perspectiva de Zabalza (2004) como aquellos que resultan de las experiencias cotidianas y están contextualizados, ya que se corresponden con procedimientos sobre cómo hacer algo para obtener una

acción exitosa. Los futuros docentes consideran que las normas “deberían” cumplirse ya que organizan la vida escolar –tal como lo señalan Del Rey y Ortega (2005) – y, además, el sistema normativo permite ponerle un límite a la actividad personal en función de la relación social (Durkheim, 1947).

Asimismo, los sujetos que participaron en esta investigación mencionan a los acuerdos de convivencia áulicos que, desde la perspectiva de Alterman y Uanini (2002), se organizan en un texto con características contractuales, relacionado con principios e ideales democráticos y participativos. Un rasgo significativo es la especificación de deberes de directivos, docentes y preceptores junto a los deberes y derechos de los alumnos, resaltando la necesidad de establecer compromisos sobre la base del respeto mutuo.

Tal como se mencionó anteriormente, según la representación de los futuros docentes que participaron de este estudio, la institución escolar se maneja más por prescripciones que por normas definitorias (Nino, 2003). No obstante, esas prescripciones no son claras en cuanto a los agentes que deben cumplirla o a las condiciones de aplicación; de allí que el uso y cumplimiento de la norma es concebido en forma relativa y variable en cada institución y en cada situación en particular. Puede decirse, entonces, que para ellos, no todas las normas de la escuela son *positivas*. Tal como se describió en el segundo capítulo, Kelsen (1960/2003) considera que una norma positiva existe sólo cuando es válida, es decir, que una norma se constituye como tal, cuando los sujetos a los cuales se aplica la contemplan y la respetan.

Asimismo, los resultados de la presente investigación son coherentes con los hallados por Kessler (2002): los estudiantes de escuela secundaria indagados por este autor consideraban que en todas las instituciones existen

reglas que, en teoría son válidas y prohíben determinadas acciones, pero en la realidad no actúan como límite para ninguna acción. Tanto los alumnos como los docentes que participaron en su investigación afirmaban que, “todo puede hacerse en las escuelas”: por distintas razones, toda norma aparece “negociable”. También Del Rey y Ortega (2005) hallaron que, para los estudiantes de nivel medio, el conocimiento de la regla no implica necesariamente su cumplimiento. Lo mismo se manifiesta en los resultados obtenidos por Barreiro, Kiper y Formoso (2007) cuando afirman que, en ocasiones, los sujetos pueden pensar que es correcto desobedecer una norma si su justificación no les resulta razonable. Coincidentemente, García, de la Cruz y Candás (2007) hallaron que los sujetos perciben la normativa como poco explícita y perimida, por lo que favorece la discrecionalidad o la relatividad en su aplicación, aunque son los mismos alumnos quienes señalan la necesidad de aplicar los reglamentos y la autoridad. La percepción generalizada del incumplimiento de la norma se evidenció, también, en los trabajos de Paulin (et al., 2006) y Kessler (2002) al observar que los directivos consideran que la trasgresión de las normas por parte del docente habilita y justifica la transgresión del alumno.

En lo atinente a las sanciones, el grupo estudiado considera que las sanciones que se aplican en las escuelas serían de tipo expiatorio y también de reciprocidad (Piaget, 1932/1971), ya que pueden cumplir la función de control o utilizarse para tratar de hacer recapacitar al sujeto y tratar de lograr un cambio en sus conductas. Las primeras se caracterizan por una relación arbitraria entre la sanción y el acto sancionado, por lo que el sujeto no siente otra necesidad de cambiar su conducta que la de evitar el castigo, en cambio

en las sanciones de reciprocidad es notable una relación lógica y natural con el acto sancionado y tienen la característica no exigir conductas que se muestran como totalmente arbitrarias a los ojos del sujeto. Si bien en el presente trabajo no se profundizó sobre el tipo o variedad de sanciones impuestas en la escuela, los dichos de quienes participaron de los grupos focales se relacionan con los llamados de atención, en diversas formas. El mismo modo de actuación observaron Del Rey y Ortega (2005) cuando afirman que las formas de castigo predominante se expresan como llamados de atención y, en casos graves, hasta expulsión.

Los resultados hallados en los futuros docentes son coincidentes también con los de Kessler (2002) ya que los participantes consideran que las medidas disciplinarias tienen un valor limitado, aunque la situación puede ser variable de una institución a otra porque dependería del tipo de regulación interna. Al respecto, Sús (2005) agrega que, frente a la constante infracción de la norma por parte de todos los actores, la impunidad y naturalización de estas situaciones favorece, por un lado, el incumplimiento de las normas y, por otro, el aumento de comportamientos tolerados, ya que pierde sentido su señalamiento o denuncia frente a la posterior impunidad que goza el infractor.

Según la mayoría de los participantes en este estudio, la administración de sanciones corresponde al directivo, aunque algunos consideran que el docente también interviene, dependiendo de la gravedad o la especificidad de la situación planteada. Lo dicho es coherente con la perspectiva de Kelsen (1960/2003) cuando afirma que la persona que ejerce la sanción debe estar autorizada para ello, es decir, tener competencia para la aplicación de sanciones.

Se espera que los resultados de este trabajo brinden insumos para analizar y, posiblemente, introducir modificaciones en los planes de estudio de la formación docente, puesto que los futuros docentes se representan las normas desde su importancia para la convivencia, pero sin considerar la relevancia de las mismas para enmarcar y resolver situaciones de la vida cotidiana en una escuela. En función de lo señalado, se considera que comprender, interpretar, explicar y analizar lo que está sucediendo en los Institutos de Formación Docente es una dimensión necesaria de cualquier proceso encaminado a intervenir con alguna probabilidad de éxito en el campo de la formación inicial.

Finalmente, cabe destacar que conocer las representaciones sociales de las normas escolares de los futuros docentes resulta relevante porque dichas representaciones son las que guiarán las actuaciones cotidianas cuando los docentes intenten resolver situaciones propias de la institución escolar. Los contextos no son solamente los escenarios externos donde se expresan los individuos, sino que procuran las herramientas significantes que determinan el funcionamiento mental de los individuos que participan en ellos (Wagner & Hayes, 2011). Así se constituye el conocimiento práctico que se actualiza en cada decisión y en cada acción del docente en la realidad escolar. Por lo tanto, es plausible considerar que, cuando estos alumnos de hoy sean los docentes del mañana y tengan que resolver situaciones concretas en relación con las normas, seguramente pondrán en juego estas representaciones construidas socialmente.

El hecho de no haber podido indagar las prácticas de los futuros docentes constituye una limitación de este trabajo, ya que las representaciones

sociales se expresan en las prácticas y sólo han podido analizarse desde el componente discursivo. Asimismo, no fue posible profundizar en detalle el disenso acerca de las normas hacia el interior de las representaciones sociales de los participantes, para dar cuenta así de manera más acabada de la estructura de la misma, es decir, caracterizar con mayor detalle y especificidad a los elementos componentes del núcleo diferenciándolos de los periféricos. En este sentido, se espera que, a partir de los resultados del presente trabajo, investigaciones futuras avancen en el esclarecimiento de la estructura de esta representación social al considerar subgrupos de futuros docentes que puedan dar cuenta de la variabilidad de elementos a partir de su pertenencia identitaria a diferentes grupos sociales.

## REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Almandoz, M. & Hirschberg, S. (1992). *La docencia: un trabajo de riesgo*. Buenos Aires: Tesis-Norma.
- Alterman, N. & Foglino, A. (2005). Los Centros de Actividades Juveniles. Balance de su implementación como estrategia de mejoramiento de la Convivencia Escolar en escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba, Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26), 669-692. México. Extraído de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002604&iCveNum=2852>
- Alterman, N. & Uanini, M. (2002). Los dispositivos disciplinarios en las escuelas secundarias. La tensión entre disciplina y convivencia. El caso de Córdoba. Argentina. *Conciencia Social, primer semestre*, 31-43. Escuela de Trabajo social. U.N.C. Córdoba.
- Altet, M.(2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay,L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coord.), *La Formación Profesional de Maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Antúnez, S., Boqué, C., Casamayor, G., Cela, J., Díez, A., Fajardo, P., Funes, J., Mainer, J., Martí, J., Massaguer, M., Moreu, A. & Notó, F. (2007). La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales. *Disciplina y convivencia en la Institución Escolar*, 5, 25- 31. Barcelona: Graó.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (1992). *Ley N° 24.049 de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales y al Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (1993a). *Ley Federal de Educación N° 24195*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (1995). *Ley de Educación Superior Nro. 24521*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (1998). *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua, Acuerdo 14*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). *Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas. Cuadernillo N° 3: El Proyecto Educativo Institucional*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. IIPE. Módulo 4*. Buenos Aires: UNESCO.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005a). Programa Nacional de Convivencia Escolar. *Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Cuadernillo 2*. Argentina.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005b). Programa Nacional de Convivencia Escolar. *Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Cuadernillo 1*. Argentina.

- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005c). Programa Nacional de Convivencia Escolar. *Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Cuadernillo 3*. Argentina.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional Nº 26206*. Argentina.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos\\_curriculares\\_formacion\\_docente.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf)
- Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009a). *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído de <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/primaria.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009b). *Documento de apoyo para la elaboración del Régimen Académico Marco*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Recomendaciones\\_elaboracion\\_RAM\\_y\\_RAI20091\\_1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Recomendaciones_elaboracion_RAM_y_RAI20091_1.pdf)
- Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009c). *Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído de 2010 de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/publicacion\\_infed\\_con\\_tapas2.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/publicacion_infed_con_tapas2.pdf)
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Desarrollo Normativo*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído de <http://portales.educacion.gov.ar/infed/desarrollo-normativo/>
- Aspelli, M. (2010). *La Didáctica de la Formación Docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Barreiro, A. (2008). *La Justicia Inmanente y la Creencia en un Mundo Justo: Relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales*. Tesis de maestría en Psicología Educativa. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Barreiro, A., Kiper, C. & Formoso, J. (2007). Transgresión a las normas: análisis de argumentos infantiles. *Perspectivas en Psicología*, 4, 38-43. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. & Frigotto, G. (Comp.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (cap. IX). Buenos Aires: CLACSO-Asdi.
- Blaya, C. y Baudrit, A. (2005) ¿Entre necesidad y factibilidad? El mentorado de profesores al principio de su carrera para el manejo de situaciones

- difíciles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26), 765-786.  
Extraído de [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126054](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126054)
- Bobbio, N. (1958/1991). *Teoría general del Derecho*. Madrid: Debate.
- Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir a violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus.
- Brawer, M. (2004). El diálogo debe atravesar toda la vida escolar. *El Monitor de la educación*, 2, 36-37. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Brigido, A. (2004). *El sistema educativo argentino: elementos, teóricos, metodológicos y empíricos para su análisis*. Córdoba: Brujas.
- Cano, A., Puebla, C., López, C. & Villa, J. (2001). *Adolecer urbano. Resignificación de espacios en la ciudad de San Juan*. San Juan: UNSJ, Facultad de Ciencias Sociales.
- Carli, S. (1993). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883 - 1930). En Puigross, A. (Dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales. Tomo IV Historia de la Educación en la Argentina* (pp.185-237). Buenos Aires: Galerna.
- Casas, L., Ahumada, C., Ramos, L. & Guajardo, A. (2009). La convivencia Escolar, componente indispensable del Derecho a la Educación. Estudio de Reglamentos Escolares. *Justicia y Derechos del Niño*, 10, 317-339. Chile.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castorina, J. (Coord.) (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. & Barreiro, A. (2007). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. En Castorina, J. *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos de la Psicología del desarrollo* (pp. 197-217). Buenos Aires: AIQUE.
- Castorina, J., Barreiro, A. & Carreño, I. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En Carretero, M. & Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J., Barreiro, A. & Clemente, F. (2005). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. En Castorina, J. (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 149-175). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J., Barreiro, A. & Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J. (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. & Carretero, M. (Comp.) (2012). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J., Clemente, F. & Barreiro, A. (2007). El conocimiento de "dominio" moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel. En Castorina, J. (Coord.), *Construcción Conceptual y Representaciones*

- sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp.45-68). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2007). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32. Madrid.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Davini, M. C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (26), 805-832. México.
- Devalle de Rendo, A. (2010). *La formación docente según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Lugar.
- Di Segni Obiols, S. (2002). *Adultos en crisis: jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dicker, G. & Terigi, F. (1994). *Taller conocimientos disciplinarios y contenidos escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Programas y Proyectos.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Durkheim, E. (1895 / 1976). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Shapire.
- Durkheim, E. (1911/2000). *Sociología y Filosofía*. Madrid: Miño y Dávila.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. & Finocchio, S. (2003) La escuela y la crisis de las ilusiones. En Dussel, I. & Antello, E., *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elichiry, N. (Comp.) (2004). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Espasa-Calpe (Ed.). (1984). *Diccionario de la Real Academia Española* (20ª ed.). Madrid.
- Estatuto del Docente Nacional* (1958/1998). *Ley 14473 y normas reglamentarias*. Buenos Aires: Saint Claire.
- Estatuto del Docente Provincial*. (2000). *Ley 2492/ 60 y modificatorias*. San Juan: Udap.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y Maestros. Condiciones del Trabajo docente en Argentina*. Chile: Orealc-Unesco.

- Faignrbaun, G., Castorina, J., Helman, M. & Clemente, F. (2007). El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y al relativismo. En Castorina, J., *La cultura y los conocimientos sociales. Desafíos en psicología del Desarrollo* (pp. 89-116). Buenos Aires: AIQUE.
- Farr, R. (2003). De las Representaciones Colectivas a las Representaciones Sociales: ida y vuelta. En Castorina, J. (Comp.), *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Barcelona: Gedisa.
- Feldfeber, M. (1999). Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa. *Revista del IIICE*, 15, 27-43. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires.
- Fenstermacher, G. (2000). En Cols, E. La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. *Revista IIICE*, 7, 8-22. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires.
- Fernández Enguita, M. (1997). Las rutinas de la vida escolar. En Fernández Enguita, M. (Coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*, pp. 133-150. Barcelona: ICE/Horsori, Universidad de Barcelona.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1993). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Furlán, A. (2000). La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar. En Gvirtz, S. (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Furlán, A. & Alterman, N. (2000). La indisciplina en la escuela. En *Alternativa. Serie espacio pedagógico*, V, 169-213. Universidad Nacional de San Luis.
- Furlán, A. & Manero, M. Reseña temática sobre Furlán, A., Ramos, C. & Lara, B. (Coord.) (2004). Miradas diversas sobre disciplina y violencia en Centros escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2005, 10, 1191-1199. México.
- García, F. (1995). *Enseñar investigando: ¿cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Díada.
- García, O., de la Cruz, S. & Candás, S. (2007) La problemática de la disciplina desde el paradigma de la convivencia en el ámbito escolar. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 5, (14). Universidad Nacional de San Luis. Extraído de [www.psicopol.unsl.edu.ar/Numero14\\_Nota3.pdf](http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Numero14_Nota3.pdf)
- Germán, G. (2004). *La disciplina en la escuela*. Córdoba: Comunicarte.
- Greco, M. (2011). *Acerca de una ley estructurante y el "vivir juntos" en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación*. (pp. 9-34). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Extraído de [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/catedra2.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Ibáñez Gracia, T. (1988). *Ideología de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

- Jodelet, D. (1983). *La representación social: sentido del concepto*. Barcelona: Planeta.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). España: Paidós.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales*. Buenos Aires: Lugar.
- Kaplan, C. (2002). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kelsen, H. (1960/2003). *La teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Kohlberg, L. (1971/1998). *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Almagesto.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kornblit, A. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Vilos.
- Labaké, C. (2006). *Valores y límites. La brújula perdida*. Buenos Aires: Bonum.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. y Stagno, L. (2008) *Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. Última Década, julio, (28), 93-212*. Centro de Estudios Sociales CIDPA, Viña del Mar, Chile. Extraído de [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19502806](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19502806)
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lombardi, G. (2011). *Qué es lo que la Formación Docente debe brindar?* En *Revista INFD, mayo 2011, (4)*. Extraído de [http://red.infed.edu.ar/revistas/REVISTA\\_MAYO\\_2011\\_INFD.pdf](http://red.infed.edu.ar/revistas/REVISTA_MAYO_2011_INFD.pdf)
- Lodeiro Cendán, D. (2001). *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción*. Memoria de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Extraído de [dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16674](http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16674)
- Maldonado, H. (Comp.) (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar.
- Marková, I. (1996). *En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. En Páez, D. & Blanco, A. (Eds.), *La Teoría sociocultural y la Psicología Social actual* (pp. 163-182). Madrid: Aprendizaje.
- Marková, I. (2003). *La presentación de las representaciones sociales*. En castorina, J. (Comp.), *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Marzoa, K.; Rodríguez, M. & Schoo, S. (2011, Junio). *Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones*. Ponencia presentada en IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la

- Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda, Buenos Aires, Argentina.
- Montero, I. (2002). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación, mayo-agosto 2006*, 340, 66-86.
- Montero, I. & Huertas, J. (2001). Motivación en el aula. En Huertas, J. *Motivación. Querer aprender* (pp. 211-234). Buenos Aires: AIQUE.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse: Son image et son public*. París: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984) Introducción. En *Psicología Social*. (pp.17-37). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En Castorina, J. (Comp.), *Representaciones Sociales* (p.11-91). Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp.679-710). España: Paidós.
- Nino, C. S. (2003). *Introducción al Análisis del Derecho*. Buenos Aires: Astrea.
- Noel, G. (2011). *Las relaciones intergeneracionales, los factores institucionales y la cuestión de la autoridad* (pp. 123-148). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas Extraído de [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/catedra2.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf).
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Hacia una Comprensión Rigurosa de la Violencia en las Escuelas*. Extraído de [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/compre\\_n violencia\\_escuelas.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/compre_n violencia_escuelas.pdf)
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Paulin, H., Lemme, D., Tomasini, M., Arce, M., Arpire, I., Escano, R., López, J., Martinengo, V. & Nazar, M. (2004). Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar. *Cuadernos de Educación*, 4, 267- 285. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez Delgado, E. (1995). *Psicología, Ética, religión. ¿Ética versus religión?* Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez Gómez, A. & Sacristán, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez, J.A. (2004). Las representaciones sociales. En Paéz, D., Fernández, I., Ubillós, S. & Zubieta, E. (Coord.), *Psicología social, Cultura y Educación* (pp. 413-442). Madrid: Pearson Educación.
- Piaget, J. (1932/1971). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, R. (Comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila. [Versión electrónica]. Extraído de <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/pineau01.pdf>

- Pineau, P. (2010). *Historia y política de la Educación Argentina. Aportes para el Desarrollo Curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído de [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia\\_y\\_politica\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf)
- Pineau, P. & Birgin, A. (2008). Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes? En Feldfeber, M & Andrade Oliveira D (Comp.), *Políticas educativas y trabajo docente* (pp.161-180). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Popkewitz, T. (2005) "Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada". Diplomatura en Currículum y Prácticas escolares en Contexto. FLACSO.
- Rawls, J. (1971/2003). *La teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Colombia: Norma.
- Reimers, F. & Villegas Villegas, E. (2005). Sobre la calidad de la Educación y su sentido democrático. *Revista Prelac, Educación para todos*, 90- 107. Extraído de [www.oei.es/valores2/prelac\\_2\\_reimers.pdf](http://www.oei.es/valores2/prelac_2_reimers.pdf)
- Reyes, T. (1998, Marzo). *Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso*. Conferencia presentada en la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.
- Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. En *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela* (pp.13-57). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Ruiz, G. (Comp.) (2011) *La investigación científica y la formación docente. Discurso normativo y propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. (2004). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sapiains, R. & Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Última Década*, 15, 53-72. CIDPA, Viña del Mar.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sito, N. (2005). *La escuela en tiempos difíciles. Dos experiencias pedagógicas para el cambio de la cultura organizacional*. Buenos Aires: Dunken.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A., *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, 1995-1983* (tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.

- Southwell, M. (2004). La escuela y la construcción de la legitimidad. *El Monitor de la educación*, 2, 28-29. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Souto, A. (2006). *Formador de Teleformadores: Claves para diseñar, elaborar y aplicar un programa de e-learning con éxito*. Vigo: Ideaspropias. Extraído de [http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos\\_web/documentos/978-84-934607-9-2.pdf](http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-934607-9-2.pdf)
- Stenhouse, L. (1975/1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sús, C. (2005) Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 10, (27), 983-1004. COMIE, Distrito federal, México. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002702.pdf>
- Tardif, M. & Gauthier, C. (2008). El maestro como actor racional: racionalidad, conocimiento, juicio. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coord.), *La Formación Profesional de Maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: Fondo de Cultura económica.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15-46). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. & Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de los sentidos para la escuela. En Tiramonti, G., *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 101-118). Buenos Aires: Manantial.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del Conocimiento*. Madrid: Debate.
- Urmeneta Garrido, R. (2009). Nosotros y los otros ¿Cómo representan los niños y las niñas las normas escolares? *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, (3), 1-29. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713064008.pdf>
- Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1997). Representaciones sociales. En Morales, J.F. (Comp.), *Psicología social* (pp. 815-842). Madrid: Mc Graw Hill.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Weinstein, J. (1990). Juventud urbano popular: la otra juventud. En Rodríguez, E. & Dabezies, B.: *Primer informe sobre la juventud de América Latina*. Ponencia presentada en Conferencia Iberoamericana de Juventud, Quito, Ecuador.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zamora, G. y Zerón, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 1, (35), 171-180. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Extraído de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art10.pdf>

ANEXO A  
Guión del grupo focal

**En general:**

- 1- ¿Qué son las normas?
- 2- ¿ Les parece que las normas son importantes en una institución?  
Por qué?

**En una escuela:**

- 3- ¿Quién o quiénes establecen las normas de una escuela?
- 4- ¿Las normas pueden cambiarse o modificarse? (si contestan afirmativamente) ¿en qué casos?
- 5- ¿A quién/es afectan las normas de una escuela? (según lo que respondan): ¿se aplican en todos esos actores institucionales?
- 6- En las escuelas se enseñan las normas? Si contestan afirmativamente: cuándo y cómo? Si contestan negativamente: Considera que esa situación debiera modificarse?
- 7- Según su experiencia: las normas siempre se respetan? (si contestan negativamente): en qué casos no? Puede relatar alguna experiencia?
- 8- ¿Existen algunas normas o límites que son innegociables? En caso afirmativo: pueden dar un ejemplo?
- 9- Existen diferentes tipos de sanciones para diferentes faltas de respeto hacia las normas? (si contestan afirmativamente): cuáles?
- 10- ¿Quién/nes administra/n las sanciones en una escuela?

## ANEXO B

## Grilla de análisis

| Categoría                          | Fragmentos del grupo de discusión |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1) Concepción de norma             |                                   |
| 2) Validez de las normas escolares |                                   |
| 3) Legitimidad de la norma         |                                   |