

PUNIVERSIDAD NACIONAL de LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA
FORMACIÓN

TRABAJO FINAL

***“LA CONVIVENCIA ESCOLAR, ¿FORMA PARTE DE LA
FORMACIÓN DOCENTE? DISCUSIONES PENDIENTES***

Lic. Lorena Isabel Massone

AÑO: 2017

“Todos los días verificamos que cerrar la puerta del aula ya no nos preserva de los avatares del mundo exterior, porque el cambio está dentro de las escuelas, poniendo en crisis el sentido mismo de la experiencia escolar”.
Dicker y Terigi (1992: 184)

A) RESUMEN DEL TRABAJO

Este trabajo pretende abordar una problemática que articula la formación ciudadana con la práctica docente desde una perspectiva que intenta hacer foco en las situaciones escolares que se presentan a diario, pero que no son abordadas en las planificaciones docentes ni en los diseños curriculares, precisamente por tener un alto grado de imprevisibilidad: la convivencia escolar. En este trabajo, nos preguntamos qué saberes ponen en juego los alumnos de cuarto año del profesorado que realizan sus prácticas de enseñanza para resolver las situaciones de conflicto, si hay algo de lo aprendido en el ISFD que reutilizan para resolver las situaciones o si encuentran soluciones nuevas. Partimos de considerar la importancia de convertir en objeto de análisis el problema de la convivencia escolar dentro del proceso de formación, para que cuando los estudiantes próximos a egresar del ISFD se enfrenten en sus prácticas de enseñanza con situaciones de tensión, conflicto, diversidad de opiniones, las mismas sean resueltas desde saberes previamente reflexionados y conceptualizados.

B) IDENTIFICACIÓN DEL TEMA DE MANERA DESARROLLADA Y FUNDAMENTADA

Pensar un tema que nos desafíe, que atraviese nuestra práctica docente y, a la vez, que permita integrar algunos de los saberes que hemos desarrollado a lo largo de esta Especialización, fueron las consignas que nos propusimos para poder comenzar a desarrollar este trabajo.

Nuestra preocupación está vinculada a las relaciones entre la formación docente, la práctica de enseñanza y la convivencia escolar. Sobre las dos primeras dimensiones, el campo teórico desarrollado es muy amplio; sobre la “convivencia escolar” los aportes tomando esta categoría son más recientes en el tiempo, aunque tienen una larga historia que podríamos anudar con otras formas de nominación como pueden ser la disciplina y la norma escolar. “La norma y la disciplina escolares siempre han planteado dilemas que encontraron respuestas diversas y con distinto grado de éxito.”(Southwell, 2004).

El abordaje de la convivencia en el ámbito escolar es complejo porque integra muchas dimensiones que se relacionan con la Formación Ciudadana: la atención a la diversidad, la resolución de conflictos, la prevención de la violencia en todas sus formas, las buenas y malas conductas, el apego a las normas, la sanción, la justicia escolar. Cada una de estas dimensiones tiene mucha importancia en la tarea docente y por ende, resulta importante para el trabajo que aquí nos proponemos. Sin embargo, a los fines de un análisis riguroso, se impone un recorte del mismo. En este caso, tomaremos la atención a la diversidad y la resolución de conflictos como ejes para analizar la relación entre la formación docente, las prácticas de enseñanza y la convivencia en el aula.

Nuestro interés se centra en saber si aquellas estrategias y saberes que desarrolla un estudiante de cuarto año del ISFD en sus prácticas de enseñanza, frente a situaciones de la vida cotidiana áulica, son resultado del conocimiento sistemático que han recibido en el instituto formador, o son el resultado de las representaciones que tiene

el o la estudiante acerca de las acciones que debe desarrollar un docente, y que se han construido en relación a su propia historia escolar. En este sentido, Terhart(1987)¹ afirma que los efectos formativos de la inserción o socialización profesional, “el bajo impacto” de la preparación formal en la docencia, y la importante incidencia de la trayectoria escolar a través del “aprendizaje por observación” que resulta del largo recorrido por la escolaridad.

Otra decisión que tuvimos que tomar para el presente trabajo fue la del nivel educativo en el que centraríamos nuestra atención tanto en la institución formadora como en la institución destino donde se realizan las prácticas de enseñanza. Para ello, y después de pensar diferentes posibilidades optamos por el nivel secundario.

Elegimos este nivel no sólo por ser parte del Equipo de Dirección de una escuela secundaria de mi ciudad y por eso vivir a diario situaciones de conflicto, sino también porque entendemos que es en la actualidad el nivel de educación en el que más se tensionan categorías como las normas y la convivencia. Respecto de esta afirmación, Brachi sostiene que “a partir de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), (...) sancionada en el año 2006, la obligatoriedad del Nivel Secundario implica una nueva concepción pedagógica de los sujetos destinatarios. Este reconocimiento tracciona a aquellas miradas presentes, aún en el espacio escolar, que asignan a las juventudes una marca negativa y que sostiene que los estudiantes de hoy “ya no son los estudiantes de antes” porque no se ajustan al “modelo de alumno único y esperable”. (Brachi,2010:5)

Quienes transitamos las escuelas secundarias y los Institutos de Formación Docente a diario, escuchamos de nuestros colegas y alumnos/as comentarios referidos a situaciones en las aulas que han experimentado como docentes o como docentes practicantes, que los han sorprendido, dado que no las esperaban. Son muchas las anécdotas que se escuchan en las salas de profesores o en las aulas de los ISFD sobre acontecimientos protagonizados por estudiantes durante la clase escolar, obligando al docente a realizar intervenciones que, por supuesto, no estaban previstas en la

¹ En Anijovich (2014) Transitar la formación pedagógica. Pág.28

planificación de clase, y que se pretende, sean rápidas, certeras y justas. La reflexión y evaluación sobre esas intervenciones, muchas veces también se hacen en la sala de profesores, de manera informal con los colegas; o en las aulas de los ISFD, pretendiendo avanzar de manera más o menos consciente, más o menos sistemática, sobre el grado de pertinencia de dicha intervención y las consecuencias de la misma.

Las situaciones a las que nos referimos son aquellas que tienen que ver con la convivencia en la escuela y los conflictos que surgen, muchas veces, interfieren en la intención docente de desarrollar un determinado contenido o una determinada propuesta didáctica, específica de la asignatura. Estos “emergentes”², como los denominan autores como Frigerio y Poggi (1992) ponen a prueba constantemente las habilidades, conocimientos, estrategias que posee el docente para poder abordar las situaciones de manera pedagógica.

Otros autores, como Perrenoud (2001), Diker y Terigi (1997), Siede (2007), Micó (2007), entre otros, han investigado acerca de la centralidad que cobra la convivencia dentro de la tarea docente ya que insume gran parte del tiempo y de energía dentro de su trabajo; y el grado de sistematización o no, con el que es abordado dentro del proceso de formación. Estos autores, como tantos otros, afirman que quienes egresan de los institutos de formación docente y se incorporan a la vida cotidiana de las escuelas encuentran que gran parte de su tarea no estaba contemplada en los estudios preparatorios: “Los conflictos entre estudiantes, las relaciones de poder, la conformación de grupos, las modalidades de inclusión y exclusión, los vínculos con los grupos familiares entre otros muchos, son temas escasamente abordados en la formación docente pero ocupan una porción importantísima de la cotidianeidad escolar.” (Siede, 2007:183).

Si bien en la escuela se aprenden muchos contenidos que están pautados en los currículos y programas de los docentes, hay otros, tales como el modo de relacionarnos, de percibirnos a nosotros mismos y a los otros, de plantear los

² La noción de “Emergente” proviene de la Psicología Social de Pichón Riviere y se vincula con la trama subyacente de la dinámica grupal, de la que emergen ciertas circunstancias.

acuerdos y los disensos, que no siempre aparecen tratados de manera explícita en las clases de los institutos de formación docente. Esta situación deja a los profesores y profesoras en una incertidumbre que no ayudaría a resolver muchas situaciones que cotidianamente se dan en las instituciones escolares y que afectan directamente a la formación ciudadana de los estudiantes.

El Marco General del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires señala:

“La educación entendida como derecho social se define por su carácter público, en tanto es la educación de todos y garantiza a todos este derecho, asume plenamente la función de ser formadora de ciudadanía. La propuesta de una escuela secundaria pública, en tanto espacio de concreción del derecho social a la educación para todas y todos los adolescentes y jóvenes, toma en sus manos una responsabilidad sustancial en el futuro inmediato de este país: formar a la generación que debe ser protagonista en la construcción del destino colectivo (...) Esto es posible si se concibe a los estudiantes como productores de pensamiento, de símbolos, de conocimientos. La escucha, la circulación de la palabra, el reconocimiento de la heterogeneidad, el respeto por la diferencia de saberes, de historias, de estilos culturales, de generaciones, entre otros aspectos, son fundamentales para un acercamiento intersubjetivo que se perciba como legítimo desde las dos partes de la relación. La validación del otro construye sujetos que se incluyen, que se sienten y son parte de una comunidad educativa y política.”(2007: 6)

Partimos de considerar los lineamientos curriculares del nivel secundario en lo referente a la formación de ciudadanos, donde se prescribe que es la escuela quien tiene la responsabilidad de enseñar a convivir, a dialogar, a consensuar dentro de la

pluralidad de un espacio público como es el aula. Es decir, sería la escuela la responsable de la formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes del nivel (de hecho hay una asignatura que lleva el nombre “Construcción de la ciudadanía”). Pero en este trabajo, sostenemos que la formación ciudadana sobrepasa los límites de una materia, siendo como lo prescribe el diseño curricular, responsabilidad de la escuela contribuir a dicha formación.

Cabría preguntarse entonces si está contemplado dentro de la formación docente de los distintos profesorados la formación ciudadana y la convivencia en el aula, y desde qué perspectiva se aborda.

Si repasamos lo establecido dentro del Anexo Único del Marco General del Nivel Terciario (Res.4043/09) encontramos que no existe abordaje del tema mencionado en los lineamientos generales de la formación docente.

Entonces podemos preguntarnos: ¿son abordadas en las clases de nivel superior las temáticas referidas a la convivencia escolar?; y si es así, ¿desde qué perspectiva y con qué nivel de sistematicidad y complejidad se aborda?

C) FORMULACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

El interrogante central que guía este trabajo es si los saberes que los estudiantes de cuarto año del profesorado utilizan para responder a los problemas de convivencia escolar en el nivel secundario se originan en el conjunto de contenidos sistemáticos adquiridos dentro de su trayecto formativo en el ISFD, o por el contrario, son el resultado de diversas estrategias de intervención que suponen construcciones originales resultado de la creatividad “improvisada” durante la situación emergente, y/o repeticiones acríicas producto de modelos percibidos en sus propias experiencias escolares como alumno/a. Nos interesa saber cuáles son esas intervenciones que realizan y qué saberes y concepciones ponen en juego en dichas actuaciones.

Consideramos que este tema también se vincula con la propia formación ciudadana de los estudiantes que están próximos a egresar de los ISFD porque implica hacer conciente las prácticas habituales que desarrollamos como sujetos formadores en el tema de la resolución de los conflictos. Sostenemos que esta posibilidad ayuda a la construcción de soluciones conjuntas más justas y abarcadoras para los conflictos de la vida escolar y extraescolar a los que se enfrentarán los estudiantes en su futura práctica docente y en relación, a la responsabilidad de contribuir a la formación cívica de sus futuros alumnos.

Según Perazza³(2007) la formación ciudadana supone construir los valores y los procesos democráticos, buscar nuevos rumbos y cuestionar otros, proponer acciones colectivas y preocuparse por percibir las situaciones de injusticia. En este sentido, dicha formación no podría dejar de ser objeto de estudio del ISFD, ya que los docentes, no importa de qué materia, se encuentran a diario en situaciones de incertidumbre o débiles certezas ante los reclamos, actitudes y desafíos de los estudiantes.

Al respecto, sostiene Schujman:

“Una de las funciones de la escuela es formar ciudadanos. Se trata de una tarea que cumplimos, de mejor o peor manera, en la vida cotidiana escolar al elegir los criterios con los cuales intentaremos resolver los conflictos que se suscitan en los grupos, al establecer las formas de construir las normas y aplicarlas. También esa tarea se refleja en los modos de enseñar y de relacionarnos con nuestros alumnos, en nuestros discursos, en nuestras acciones, en la manera en que concebimos nuestra propia tarea educadora.” (Schujamn, 2007: 10).

Una convivencia escolar democrática requiere de un trabajo permanente y activo en relación a la formación ciudadana de los estudiantes, donde los disensos no se

³En la presentación del libro “Ciudadanía para armar” la Directora de colección Roxana Perazza afirma lo expuesto en esta cita. Pág.8

conviertan en violencias, porque se han creado espacios de participación y comunicación, de abordaje del malestar o conflicto, de resolución colectiva de los problemas.

Es interesante también recuperar algunas opiniones actuales de los propios estudiantes respecto de su formación⁴:

“(…)La formación docente da por sentada una realidad que no es la del aula. Maneja poca información sobre el sujeto con el que vamos a trabajar y no prepara para tender puentes hacia el otro.(…) En el aula se juegan roles, hay expectativas colectivas, miedos, disputas de poder y, sin embargo, todo termina en la lógica de que uno enseña y cada individuo aprende.”(Mariano, estudiante de cuarto año de Inglés).

“(…)La formación docente te da una base pero ni te arrima a lo necesario. Sería bueno que los docentes tuviéramos formación en los modelos de intervención que nos aporten herramientas para solucionar los problemas que surgen en el aula.”(Cristian, estudiante de cuarto año de Inglés).

En el relato de algunos estudiantes del ISFD se observa el reclamo acerca de que sus conocimientos respecto del abordaje de situaciones surgidas dentro de la convivencia escolar, como el conflicto o la diversidad, no parecen haber sido tematizadas durante su formación. Este desacople entre el sistema formador y el ingreso al ámbito laboral escolar se ve agudizado por la creciente heterogeneidad social y cultural que convive hoy en las aulas-y fundamentalmente en el nivel secundario, que ha pasado a ser obligatorio a partir de la Ley de Educación Nacional (2006)- y chocaría con la concepción homogeneizadora con la que egresarían los estudiantes de nivel terciario del ISFD.

⁴ Los testimonios recuperados son respuestas de alumnos que están curando el cuarto año del Profesorado de Inglés en el ISFD N°23 de Luján y, realizan su residencia en escuelas de Nivel Secundario de la zona. Fueron elegidos para preguntarle su opinión respecto de los aportes que da la formación a la hora de resolver situaciones de conflicto en el aula dado que están transitando por el Instituto Formador y a la vez, se desempeñan como docentes durante seis semanas (residencia), para acreditar la materia Práctica Docente.

Sin embargo, no podemos desconocer las prácticas docentes realizadas en muchas instituciones y en muchas aulas en las que saberes, prácticas, estrategias, recursos llevados adelante por los profesores y profesoras convierten esos espacios en ámbitos públicos de formación ciudadana, de debate, de deconstrucción de los conflictos para convertirlos en propulsores de reflexión colectiva y de aprendizaje democrático.

D) SISTEMATIZACIÓN SOBRE LOS PRINCIPALES ESTUDIOS Y DEBATES SOBRE LA PROBLEMÁTICA

Para analizar el tema, consideramos organizar la exposición de los principales aportes en los siguientes ejes conceptuales: en primer lugar, cómo pensar la formación ciudadana en un nuevo escenario de la escuela secundaria obligatoria, a partir de dos categorías claves para el desarrollo de esta formación como lo son las de diversidad y conflicto; en segundo lugar, indagar acerca de la relevancia que tiene la formación docente en la toma de decisiones respecto de la vida cotidiana escolar, durante la práctica docente.

La formación ciudadana

La escuela pública argentina ha sido, por excelencia, el lugar en el que históricamente se ha congregado la diversidad cultural propia de un país construido con las bases de la inmigración pero también, con la necesidad política de crear una identidad nacional.

Al referirse a esta tensión, Schujman y Siede señalan:

”La formación del ciudadano cobró un carácter predominantemente moral con la intención homogeneizadora que, en toda moral, significa ignorar las diversidades políticas. Estaban vedados el conflicto, los posicionamientos múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes. En previsión a cualquier disidencia, mitos y rituales contribuyeron a la construcción de una sociedad unificada mediante las instituciones del Estado Nacional.(...) Durante la primera

mitad del siglo XX, la formación escolar se impartía tanto a través del adoctrinamiento (mediante discursos, lecturas, pláticas del aula, etc.) como de los dispositivos de disciplinamiento (normativa, formación de hábitos, evaluación de los rasgos personales y familiares, etc.). La formación ciudadana tuvo la impronta de la neutralidad, es decir, la suposición de que el espacio escolar debía ser ajeno a la confrontación de ideas, mientras había una profusa comunicación de legitimación del orden social vigente a través de la enseñanza, las efemérides, los gestos institucionales, etc.”. (Schujman, G. y Siede, I. 2007:14).

La intención homogeneizadora y de ocultamiento del conflicto que dieron legitimidad a todo tipo de represión y castigo –implícito o explícito- a lo que aparecía como diferente, contestatario, indisciplinado y peligroso al orden social (escolar) instituido, comenzó a ser criticada a mediados del siglo XX, acusando a la escuela de reproductora, disciplinadora, represora y conservadora, en un contexto de valoración del cambio, la libertad y la creatividad.

Se exagera mucho más esta crítica a la escuela secundaria que comenzó siendo un nivel destinado sólo para algunos sectores sociales y que, a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), pasó a ser un nivel obligatorio de la educación en Argentina.⁵ La entrada al nivel de sectores históricamente excluidos, bajo la premisa de la inclusión, trajo entre otras consecuencias (organización institucional, diseños curriculares, criterios pedagógicos, sistemas de evaluación), la interpelación a las normas de convivencia y al desempeño docente en su hacer cotidiano en relación a los conflictos que se suscitan en un ámbito “inundado” con la llegada de “todos”. Nos parece importante encomillar el *todos* no sólo porque sabemos que aún no se ha logrado efectivizar que todos estén en la escuela secundaria, sino también, para

⁵ En este punto es necesario aclarar que si bien la Ley de Educación Nacional N°26.206 estableció la obligatoriedad del Nivel Secundario, existe una larga historia de importantes discusiones acerca del rol de la escuela secundaria en la formación ciudadana. Asimismo se realizaron otros intentos de reforma como por ejemplo, la Ley Federal de Educación(1994)

destacar que en este *todos*, están los *otros*, aquellos para quienes no fue pensado este nivel, aquellos que fueron históricamente excluidos de la posibilidad de habitar este ámbito. Si bien la escuela secundaria demostró capacidad para incorporar progresivamente a sectores cada vez más amplios de la sociedad, es innegable que el pasaje de ser un nivel no obligatorio a ser un nivel obligatorio, manteniendo el mismo formato escolar y las mismas condiciones pedagógicas de antaño, se exacerban en la cotidianidad de la vida escolar secundaria, *diversidades* y *conflictos* que ponen en tensión esa experiencia escolar. Sumado a esto, es preciso reflexionar acerca del lugar de la adolescencia y la juventud en la sociedad contemporánea, y cómo este grupo social es recibido por el formato escolar. No es nuestra intención señalar que en el nivel inicial y en el nivel primario las diversidades y los conflictos no sean motivo de análisis y reflexión permanente por el colectivo docente, pero sostenemos que en el nivel secundario se agudizan por los motivos antes señalados “Los estudiantes de nivel secundario son distintos –en comparación a los estudiantes de los otros niveles- y la escuela secundaria debe atender a la diversidad de las condiciones de vida, de cultura, de expectativas, de intereses, de demandas de las nuevas generaciones. La obligatoriedad que ordena la Ley debe cambiar el sentido mismo del nivel secundario.(...) Sabemos que existe una distancia creciente entre la cultura de los adolescentes y la cultura escolar, que muchas veces se manifiesta en los síntomas de “desinterés” y “apatía” por los contenidos que propone la currícula.” (Tenti Fanfani, 2008:28). En relación a lo que plantea el autor, no puede desconocerse la importancia de revisar el lugar de la adolescencia y la juventud en la sociedad contemporánea, así como la relevancia que cobra –o no- para ellos, los saberes transmitidos en la escuela, para el trabajo y para la vida.

Sobre las diversidades...

Desarrollar el apartado de diversidad(es) nos lleva a pensar acerca de las implicancias de este término. Es interesante tomar parte del análisis que realiza Skliar, porque desarrolla la diversidad en relación con la alteridad y en tensión con la “normalidad”:

Si la diversidad es aquello que nos altera, que nos perturba, en fin, aquello que irrumpe en nosotros, de allí no sigue que el otro sea necesariamente una amenaza, un enemigo que debe ser silenciado, ignorado, masacrado. Lo que sigue, en cambio, bien podría ser un pensamiento acerca de la relación en sí misma, un pensar en ese “entre-nosotros”, a veces áspero, a veces duro, a veces tenso, casi siempre conflictivo, casi siempre descuidado. Es que el otro, como dice Derrida es también aquel que, al plantear la primera pregunta nos pone en duda, nos posibilita pensar, nos hace confundir, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos. Como si el extranjero encarnara en sí mismo la posibilidad de sacudir el dogmatismo, de poner en cuestión toda autoridad, todo autoritarismo. (...)Para decirlo de otro modo: es la alteridad la que pone a prueba y refuta toda intención y toda tentación de que lo ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, ocurre, delante de nuestras narices, ocurre sólo dentro de nuestros discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos. Lo que diremos, entonces, es desde ya una suerte de obviedad, sí, pero comúnmente olvidada: el otro vive y vivió, el otro existe y existió, en su historia, en su narración, en su alteridad y en su experiencia, fuera de nuestros dispositivos de control y disciplinamiento. Y para decirlo de un modo más transparente, si acaso ello fuera posible: no es que el otro comience a ser a partir de la idea de diversidad; además, la alteridad siempre se nos escapa, se nos diluye en nuestra pretensión de saber y de conocimiento. Por eso podemos decir que mientras la definición de diversidad se pretende ordenada y ordenadora, la relación de alteridad siempre está desordenada y desordena.(Skliar,2008).

Respecto de la diversidad-ahora tomada en clave didáctica-, Delia Lerner (2007) plantea que “si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente que en todas reinan las diferencias” y agrega que es un gran desafío para la institución escolar aceptar la heterogeneidad dada su concepción básicamente homogeneizadora. Como nos recuerda Emilia Ferreiro, “(...) es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada,

ni la diversidad simplemente tolerada, Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ése me parece ser el gran desafío para el futuro.”(Ferreiro, 2001:78)

Aquel futuro del que habla la autora ya se hizo presente, y el gran desafío que le presentaba a la escuela pareciera no haberse logrado aún en las prácticas docentes. Creemos que si bien los discursos pedagógicos actuales parten del conocimiento y reconocimiento de la diversidad de quienes habitamos las aulas, no habríamos avanzado fácticamente en convertir esa diversidad en una ventaja pedagógica de la cual los egresados de los ISFD puedan asirse para transformar lo que aparece como un problema de la cotidianeidad escolar, en un recurso de formación ciudadana. Nos referimos a aquellas situaciones que salieran de los cánones esperables para el desarrollo de una materia, como por ejemplo, un conflicto entre estudiantes, el desafío a una norma institucional, la explicitación de alguna forma de violencia en el ámbito escolar por parte de un estudiante o varios, etc, y la posibilidad que tienen o no, los docentes egresados de los ISFD para transformar *esa* situación en un contenido/recurso pedagógico.

Históricamente, la diversidad de tradiciones culturales y estilos de vida fueron uno de los enemigos declarados del sistema educativo, tal como lo plantean diversos autores como Duschatzki, Southwell, Dussel, Kessler, entre otros. Actualmente, la diversidad pretende ser entendida como un recurso educativo, como una oportunidad indispensable para ampliar el horizonte cultural de nuestros alumnos, para conocer distintas formas de ver la realidad, para comprender lo que es ajeno a nuestra realidad, para interpelarnos, para discutir y consensuar sobre la forma más justa de representarnos a todos, de hacer de este espacio público-la escuela- sea el espacio de todos. Entonces cabe preguntarnos: ¿los ISFD brindan estrategias de intervención didáctica ante situaciones que se expresan en el aula por la diversidad de quienes estamos en ella?, ¿los ISFD presentan como objeto de estudio la vida cotidiana escolar para que los futuros docentes puedan conocerla de manera reflexiva e intervenir en ella de forma que dicha intervención favorezca la convivencia democrática?. No

planteamos estos interrogantes desde la ingenuidad de creer que, con el sólo hecho de presentar estos contenidos durante la trayectoria de formación docente, estaría resuelta la problemática que es inherente a la convivencia en el aula; pero sí entendemos que con el análisis y la reflexión de estas situaciones en el proceso de formación, ayudaría a dotar a los estudiantes de conocimientos y estrategias que permitan la intervención desde un rol más fortalecido en este aspecto.

Sobre los conflictos...

Si abordamos la noción de *conflicto*, partimos de la idea que este también es parte constitutiva de las relaciones humanas, y constituye un aspecto sustancial a tener en cuenta como parte de la vida cotidiana escolar y áulica, ya que incide directamente en el trabajo docente. Con respecto a los conflictos, las autoras Frigerio y Poggi, proponen una forma de clasificarlos dentro de los que acontecen en la vida institucional, en previsibles e imponderables:

“Consideramos previsibles a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Como ejemplo de los conflictos previsibles, se puede mencionar aquellos que derivan de las acciones, conductas, actitudes, situaciones que se corren de lo esperable por las normas institucionales y/o áulicas, y que afectan de manera determinante el desarrollo de la actividad planificada, promoviendo el desarrollo por parte de los docentes de diferentes estrategias que, a veces, suelen enfrentarse”.

“Entendemos en cambio, por imponderables a aquellos conflictos que “hacen irrupción” y son novedosos en las instituciones. Son ejemplos de estos conflictos aquellos acontecimientos que puedan irrumpir en la vida cotidiana institucional y que son totalmente inesperables,

pudiendo provocar muchas veces, la interrupción del desarrollo de las actividades dentro del aula y/o de la institución”. (Frigerio y Poggi: 1992, 112)

Es interesante, incorporar a este trabajo, el posicionamiento que según las autoras, suelen tomar los docentes frente a los conflictos:

- “El conflicto es ignorado: son aquellos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores”.
- “El conflicto es eludido: el conflicto es percibido por el docente pero se evita que aparezca claramente explicitado.”
- “El conflicto se redefine y se disuelve: el problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Si bien el conflicto no se resuelve, se aprende a operar a pesar del mismo”.
- “El conflicto se elabora y se resuelve: en este caso se reconoce al conflicto como parte de las relaciones de poder y, en pos de la resolución del conflicto, se plantean alternativas consensuadas para la resolución del mismo”. (Frigerio y Poggi:1992:14)

Si bien la cita que precede no es actual ya que ese trabajo fue realizado hace ya un cuarto de siglo, no por eso pierde legitimidad en la actualidad. Otros autores lo reafirman como, por ejemplo, Micó: “Las cosas son distintas en la vida cotidiana de la escuela, son más complejas. Los actores suelen escabullir esa complejidad, y suelen escabullirse ante la explicitación, la publicación de cualquier hecho que los haga sujetos responsables de esa complejidad, fundamentalmente, porque creen que responsabilidad es sinónimo de culpa.(...) Y esa sinonimia hace colapsar las subjetividades de los docentes, aumentar los mecanismos defensivos y contrariar cualquier atisbo de reflexión.”(Micó,2007:49).

Si partimos de la idea que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y que por lo tanto, en la escuela será parte de la cotidianeidad de las relaciones entre los sujetos que la conforman; tendremos que asumir que aquellas intervenciones pedagógicas que pretendan mantener la neutralidad, expresada como ocultamiento o silenciamiento del

conflicto, evasión a las controversias que emergen en la pluralidad de las aulas, no sólo funcionarán como malestar constante y obturante en el desarrollo de la tarea del docente, sino que fundamentalmente, no conducirán al logro de la formación de ciudadanos participativos y críticos, tal como enuncia uno de los propósitos de las políticas educativas vigentes.

Pensar en cuáles son los conflictos más habituales que pueden surgir en la vida cotidiana escolar, cómo posicionarnos frente a ellos, trabajar conjuntamente en la posibilidad de anticiparnos si fuera posible, o en alternativas creativas y reflexivas de solución, es una actividad importante que deben realizar los docentes en su formación y continuarla en su ámbito de trabajo. Creemos que es importante abrir el diálogo y dar lugar a la palabra en la resolución de conflictos, porque ello implica también pensar en cómo se posiciona la escuela en relación a la sociedad, a la formación del ciudadano, en resumen: a lo político en general, o sea a la vida en común. Y es aquí donde nos preguntamos: ¿los docentes reciben en su formación la posibilidad de abrirse al diálogo, de pensarse a sí mismos en lugares distintos en torno a situaciones de conflicto, de modo tal que puedan luego, en la práctica, ser guías u orientadores para la vida política y social?, ¿cómo brindar formación cívica, si no se promueve desde los ISFD el ejercicio de la política, la deliberación, la creatividad en la resolución de conflictos y la responsabilidad en la misma?

Acerca de la formación docente y la convivencia escolar

Si como sostienen Diker y Terigi (2008) los docentes se forman para la práctica cotidiana de su ejercicio en el ámbito propio de trabajo, es decir en la propia escuela, durante las experiencias o situaciones que les surgen en el desarrollo de dichas prácticas; y teniendo en cuenta que las condiciones laborales de los docentes en Argentina, sobre todo en el nivel secundario, no propician (o lo hacen de manera muy esporádica) momentos sistematizados de encuentro entre pares, con especialistas, que permitan el abordaje de las situaciones de la vida cotidiana escolar de manera conjunta y reflexiva; entonces se estaría dejando la posibilidad de resolución de conflictos

librada a las posible habilidad, creatividad, capacidad propias de cada docente, si es que esto no fuera un contenido abordado durante la formación dentro de los ISFD con la implementación de saberes y estrategias enseñados durante el proceso de formación y, que por supuesto, luego podrán ser recreadas, profundizadas, mejoradas en el ámbito laboral, de acuerdo a las características de la institución y en conjunto con el grupo de docentes que la integran.

Si a esta situación, la circunscribimos a los docentes noveles, podríamos pensar que, si el ISFD no diera las herramientas necesarias para el abordaje de estas situaciones, les resultaría muy difícil, realizarlo como una práctica reflexiva, dada las características de la tarea docente⁶.

Como planteábamos anteriormente, la obligatoriedad y universalidad de la educación secundaria vienen a interpelar la formación docente en la Argentina. Tomaré algunas voces de especialistas que han transitado por la formación docente y que explicitan esta tensión:

“(…) Toda la formación docente entra en crisis cuando los sectores más castigados entran a la escuela. Los profesores no tienen las herramientas y suelen acudir a su sentido común, que a veces es hasta racista. Al docente, que está cansado, que trabaja muchas horas y siente que no es reconocido, le resulta más fácil plantear que el problema es del pibe y que él no tiene nada que ver.(…)” (Skliar,2011:42). En esta cita Carlos Skliar pone el foco de la tensión entre la incorporación de sectores excluidos de la escuela y la carencia de herramientas didácticas que tiene el docente para trabajar pedagógicamente con esta diversidad. Asimismo, agrega como condicionante, las condiciones laborales del docente en Argentina.

⁶ Muchos autores han descripto la complejidad de la docente; en este caso tomaré aquellas que plantea Terigi: la multiplicidad de las tareas, la variedad de contextos en los que se desempeña, la complejidad del acto pedagógico, la inmediatez, la indeterminación de situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.

“Los institutos no preparan para una educación de calidad, están muy alejados de la realidad; en muchos casos siguen siendo enciclopedistas y positivistas. No estamos preparados para dar respuestas a las inquietudes de los alumnos de hoy.”(Pérez,2011:45). En esta cita, aparece la cuestión de la “calidad educativa” como un objetivo difícil de lograr ya que la “realidad” lo impediría. Nuevamente encontramos aquí, la expresión de la brecha entre lo que se enseña en los ISFD y la realidad de las escuelas, entendiendo que los primeros siguen el modelo tradicional, homogeneizador, positivista; mientras que las escuelas para las que forman se desarrollan en una sintonía diferente, donde la diversidad, la incertidumbre, las necesidades de los estudiantes, el conflicto, aparecen como emergentes en “la clase”.

(...) También se tendrían que fortalecer en los institutos las herramientas de dinámica grupal. Debería haber espacios en los que los docentes trabajen más en equipo, para fortalecer las intervenciones que tengan que ver con las mediaciones escolares, consolidación de los grupos, promover la reflexión y el diálogo para solucionar los conflictos” (Ababile,2011:44).⁷ En este análisis vuelve a surgir la necesidad de una revisión y fortalecimiento de la formación docente en lo que refiere a manejo de grupos, al rol del docente como mediador, así como también una crítica a las políticas educativas que llevan al docente a condiciones de trabajo que impiden, en la mayoría de los casos, resolver situaciones en equipo, consensuando estrategias con colegas, teniendo el tiempo necesario para ocuparse de situaciones que ameritan un espacio y tiempo de encuentro con estudiantes, padres, colegas, directivos. La tarea docente en Argentina, sobre todo en el nivel secundario, suele caracterizarse por ser un trabajo individual, en solitario, por las propias condiciones laborales a las que está sujeto el profesor/a (muchas horas de trabajo, diseminadas en diferentes escuelas, con cursos numerosos, sin tiempo real de encuentro con pares, etc).

De acuerdo con lo que afirma Siede,

“La primera responsabilidad de la escuela en la formación política de los estudiantes es garantizar la continuidad de la vida social, es decir,

⁷ Testimonios extraídos de Cuadernillo de Unipe (2011)¿Cómo se forma a un buen docente?.

incluir a niños y jóvenes en las pautas comunes de la convivencia. Ha de tomar posición a favor de los derechos humanos y de la paz, a favor del diálogo y de la búsqueda de solución justa a los conflictos de intereses, contra las diferentes modalidades de discriminación, contra las injusticias de todo tipo, contra las violaciones y las omisiones de derechos, contra el autoritarismo y la exclusión de cualquier orden.” (Siede,2007:110).

No es menos cierto que, no sólo las voces de especialistas, los discursos y normativas vigentes se alzan en la afirmación de que es la escuela el ámbito por excelencia, que tiene que asumir la responsabilidad de enseñar a resolver situaciones de convivencia-entendida como “la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes”; de conflictos, como parte constitutiva de las relaciones sociales y, por ende, tiñe las relaciones interpersonales en la escuela y el vínculo de las personas con la institución - dado que históricamente fue función de la escuela formar para el ejercicio de la ciudadanía, y que es la misma sociedad la que espera que la escuela responda efectivamente a esta responsabilidad. En este trabajo, no cuestionamos esta responsabilidad, al contrario, la sostenemos, pero entendemos que excede a las posibilidades de la escuela ser la única responsable de asumirla, sino que es una tarea compartida con otras instituciones sociales.

Nos preguntamos, entonces, si los docentes nóveles cuentan con recursos reales (saberes y estrategias) para asumir fácticamente esta tarea en su hacer cotidiano. Al respecto, Mara Brawer sostiene:

“La escuela, además de ser –por su función- uno de los ámbitos por excelencia donde se aprende a convivir, debe tener estrategias proactivas para favorecer la resolución pacífica de los conflictos: en este sentido, los programas de mediación, parlamentos infantiles y juveniles, pedagogías participativas, metodologías colaborativas, ayudan no sólo a verbalizar los conflictos sino también a aprender de ellos. No es lo mismo que un profesor diga “El grupo que primero

termina tiene un 10", que impulsar un verdadero trabajo en equipo, en el que todos construyen colaborando para un fin común. Se trata de construir estrategias de participación y colaboración, que toda la vida escolar esté atravesada por el diálogo, por aprendizajes cooperativos, a través de tareas concretas". (Brawer,2004).

Ahora bien, lo que se desprende necesariamente de lo desarrollado hasta el momento, involucra a los Institutos de Formación Docente e interpela la forma en que tradicionalmente han desarrollado sus prácticas en la formación docente, ya que sería paradójico, pretender que los docentes nóveles puedan resolver las cuestiones de la vida diaria del aula de manera reflexiva y democrática si no han tenido la posibilidad de reflexionar sobre estas cuestiones durante su formación docente.

En la actualidad, muchos autores plantean la necesidad de replantear las propuestas y los dispositivos utilizados en los institutos formadores dada la complejidad de la tarea de enseñar y la necesidad de crear nuevos puentes pedagógicos entre la teoría y la práctica. En este sentido, Anijovich, por ejemplo, propone la implementación por parte de los ISFD, de diferentes dispositivos (observación, autobiografía escolar, diarios de formación, microclases) para potenciar la propuesta de formación desde una perspectiva reflexiva que contribuya a un cambio profundo tanto de los saberes como de las prácticas docentes. Este cambio sólo será posible, según la autora, a partir de la toma de conciencia de los esquemas de acción, las creencias, los supuestos, y las teorías que subyacen al hacer cotidiano.(Anijoich,2014)

Otros autores como Perrenoud, plantean la necesidad de revisar la formación docente en lo referido a los saberes que se enseñan y en los que se omiten en dicha formación. Este autor, por ejemplo, analiza orientaciones deseables para la formación de profesores en la primera década del siglo XXI. Para ello, apoya la idea de la formación en un doble registro: la ciudadanía y de la construcción de competencias. Además de la práctica reflexiva y la implicación crítica.

Es decir que, según la mirada de Perrenoud, no basta con que los contenidos sobre formación ciudadana se plasmen en el Diseño Curricular sino que además, se debe

dotar a los docentes de técnicas, instrumentos, herramientas, estrategias que les permitan poner en práctica esos saberes.

Para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, defiende la idea de un profesor que sea a la vez:

- ✓ Persona creíble
- ✓ Mediador intercultural
- ✓ Animador de una comunicación educativa
- ✓ Garante de la Ley
- ✓ Organizador de una vida democrática
- ✓ Conductor cultural
- ✓ Intelectual

Asimismo plantea que las dificultades que surgen en las reformas escolares, se deben a que en educación no se mide la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. Así, el ausentismo, la falta de formación ciudadana, la violencia de los alumnos, de su negativa a trabajar, de su resistencia frente a la cultura escolar, no se consideran en los programas de formación docente inicial en su justa medida. (Perrenoud, 2001:5).

La convivencia dentro del ámbito escolar puede entenderse como algo poco relevante en la formación de los estudiantes y en la tarea del docente, como “algo” que sucede en cualquier institución sin necesidad de reflexión sobre eso que sucede, con un análisis más cercano al sentido común que nos lleva a pensar que “las cosas son así”, desde una mirada no sólo acrítica sino inclusive, apocalíptica. Al respecto señala Micó:

No siempre la vida cotidiana ha sido considerada contenido público curricular, en consecuencia, las enseñanzas y los aprendizajes que pueden asociarse a un contenido de esa índole han recorrido la misma suerte. Durante décadas, saber vivir en la escuela fue como un conocimiento transmitido casi por ósmosis en el propio ámbito, y de boca en boca en los intercambios familiares y en otros espacios

sociales, dentro de un contexto de fuerte coincidencia general acerca de los valores verdaderos y nacionales, y de la necesidad de adecuar las conductas a una normalidad definida a partir de esos valores. (Micó,2007: 42)

Es importante rescatar el concepto de convivencia en toda su complejidad, para poder analizarlo y ponerlo en tensión con las normas escolares y las representaciones que los que transitamos por las escuelas tenemos acerca de esa convivencia. Para ello, Micó plantea que:

“La convivencia es una creación humana, un dispositivo. Tanto es así, que podemos favorecerla, cuestionarla, acotarla, con mayores o menores consecuencias, pero nunca impedirla. Conocer las normas generales y locales que organizan una escuela es saber qué piensan acerca de la convivencia, cómo la piensan, qué incluyen en ella, qué expulsan, qué ocultan los sujetos que circulan por allí.(...) En definitiva, qué jurisprudencia y qué sistema normativo regulador del lazo social funcionan en cada escuela y qué relación existe entre ese sistema y la administración y la experiencia de lo justo y de sí mismo. Pero esto no quiere decir, que quienes conviven en la escuela, tengan un conocimiento reflexionado sobre el asunto. Sencillamente, porque la convivencia no siempre fue un objeto de reflexión, sí de aplicación y de acatamiento.”(Micó, 2007:57)

Conclusiones

Si como venimos sosteniendo es necesario asumir la diversidad y el conflicto para transformarlos en posibilidad pedagógica de construcción de una convivencia más justa y democrática no sólo escolar sino que trasciende al lazo social; entonces afirmamos que debería ser la formación ciudadana una de las prioridades a trabajar en la formación de docentes y considerarla un objeto de conocimiento básico para dicho

rol. Asumimos que la vorágine de los cambios sociales, reflejados en la escuela como escenario de dichos cambios, vuelve compleja la tarea de preparar a los docentes para una realidad que muta constantemente. Pero nos preguntamos: ¿es una problemática que se plantea en los ISFD o se plantea una vez que los docentes se enfrentan a la cotidianeidad dentro ya del ámbito escolar?; tal vez este interrogante no tenga una respuesta unívoca, seguramente habrá ISFD que abordan estas cuestiones con mayor sistematicidad que otros, seguramente habrá escuelas secundarias que habiliten espacios de análisis y búsqueda de soluciones conjuntas a las problemáticas que surgen dentro de la institución o las aulas. Aún así, sostenemos que se debería trabajar con la complejidad de la formación ciudadana dentro de los ISFD de forma profunda y sistemática para continuar, ya en el terreno escolar, con la reflexión permanente que oriente la búsqueda constante de la respuesta de *¿cómo nos preparamos para esto?*. Es claro que no alcanza con la suma de buenas voluntades, sino que es preciso que se acompañe con decisiones políticas que permitan al colectivo docente formarse desde el inicio de su formación y durante toda su trayectoria laboral.

Sería entonces necesario, indagar cuáles son los conocimientos teóricos que ayudan a los estudiantes de los ISFD a fortalecer su lugar y su tarea dentro del aula y a pensar en la posibilidad de recrear ese lugar o construir otro; si el instituto formador brinda las estrategias necesarias para crear espacios y ofrecer herramientas para que, junto con los estudiantes, sea posible convertir el aula y la escuela, en ámbitos de reflexión y de intervención que permitan construir un espacio público de convivencia justa.

Sostenemos la importancia de profundizar (o incorporar) la vida cotidiana escolar como objeto de estudio durante el proceso de formación y durante la formación en ejercicio, para ejercer un rol docente reflexivo, democrático y crítico haciendo observable la perspectiva sobre la convivencia escolar que estamos sosteniendo en este trabajo.

Las intervenciones de los docentes ante situaciones de la convivencia áulica que aquí proponemos son intervenciones pedagógicas, ya que suceden en medio de cualquier clase y es necesario abordarlas en la medida que obstaculizan el trabajo de docentes.

“Si no asumimos el desafío de repensar la convivencia, si no pensamos

en la convivencia, como convivientes, si no nos arriesgamos a reflexionar acerca de las particularidades de la convivencia –en las condiciones que aseguran, en los requisitos subjetivos, en las operaciones sobre la articulación respetuosa entre lo público y lo privado-, si no hacemos un lugar a estos pensamientos y a las acciones que fundan, la vida cotidiana termina siendo ocupada por actos compulsivos opuestos a la reflexión argumentada y, por lo mismo, más cerca de una tiranía que de la democracia. Hay una estrecha relación entre pensamiento y justicia, y lo mismo sucede entre compulsión e injusticia. A la primera conjunción, le corresponde un sujeto; a la segunda, un proceso de desubjetivación, un sujeto degradado en objeto. Colocar el pensamiento en relación con la vida cotidiana significa visitar y revisar las prácticas que la configuran a la luz de un criterio que reinstale, desde el inicio, al sujeto en el lugar que le corresponde y que lo sostenga como finalidad durante todo el proceso de elaboración y de implementación de las intervenciones destinadas a convertir la convivencia en una práctica reflexionada”.(Micó,2007: 69).

Es en este sentido que entendemos la necesidad de dar centralidad a la cuestión de cómo logramos convertir el aula en un espacio pedagógico en el cual convivimos de manera participativa y democrática, convirtiendo ese mismo acto en una enseñanza, en un ejercicio cotidiano de ciudadanía que implica vivir con otros, acordar, disentir, construir, modificar, resignificar para que todos podamos pertenecer (cuando decimos todos, también incluimos a los docentes) sin dejar de ser quienes somos y sin perder el sentido que nos convoca: enseñar y aprender. La centralidad a esta cuestión pedagógica debe nacer necesariamente dentro de la trayectoria de formación docente, para poder fortalecer a futuros profesores y profesoras desde un marco teórico sólido y con las estrategias adecuadas, para luego en su práctica, poder seguir pensando, reflexionando y resignificando acciones de intervención pedagógica que colaboren en la construcción de una ciudadanía democrática. Sostenemos que, si bien no existen

acciones o saberes que puedan garantizar el éxito en las prácticas docentes referidas a la atención a la diversidad, a la resolución de conflictos, creemos que la reflexión sobre estas cuestiones durante la formación docente permitiría una práctica que dé lugar al pensamiento, a la reflexión y por ende, a decisiones docentes más justas que favorezcan la convivencia democrática.

“Será relevante abrir una discusión que ponga a la institución educativa y a los educadores en un lugar central y potente para esas mediaciones, interactuando en el marco ético de una discusión respecto a las condiciones para la constitución de un mundo diverso y una vida entre muchos. Podríamos decir que la producción cultural, y su transmisión, tiene lugar en el juego de reactivación y moldeamiento que se produce entre lo viejo y lo nuevo, y esa es una de las mediaciones más relevantes que produce la escuela. También los sujetos y sus prácticas –constituidos en las interpelaciones que producen las instituciones– habilitan la modificación o la permanencia. Es en esas significaciones que los sujetos desarrollan, litigan y disputan está contenida también, la posibilidad de cambiar, ya que los cambios están parcialmente condicionados por las acciones y las significaciones que construyen los sujetos”. (Southwell, 2015:33)

E) DEFINICIÓN DE INTERROGANTES ACERCA DE LOS DEBATES EXPUESTOS

En este pequeño apartado, retomo las preguntas que han ido atravesando este trabajo:

¿Forman los ISFD a sus estudiantes para desenvolverse en el aula con prácticas democráticas, basadas en el respeto a la diversidad, con saberes sólidos al respecto y múltiples estrategias de intervención ante las diferentes situaciones que pudiesen surgir en ese ámbito público, diverso y en el cual su función es *enseñar*?,

¿Las propias escuelas generan los espacios de reflexión y análisis de situaciones cotidianas que permitan intervenciones cada vez más justas para los estudiantes?,

¿Qué responsabilidad tiene el Estado en habilitar estos espacios de manera sistemática dentro de las instituciones y durante el tiempo de jornada laboral?. ¿Qué posibilidades tiene el Equipo Directivo y los propios docentes de autogenerar esos encuentros institucionales o espacios de reflexión y construcción de nuevas formas de trabajo?

¿Con qué saberes y con qué estrategias concretas ingresa el docente nóvel al aula para la resolución de situaciones de la vida cotidiana, el cuidado y respeto del otro para tomar las decisiones más justas y democráticas para todos?

¿Cuáles de esos recursos (saberes y estrategias) son adquiridos durante el proceso de formación y cuáles en el propio ámbito laboral?, ¿o son el resultado de la reproducción de estrategias vividas como estudiante en su propia biografía escolar?

¿Qué dispositivos colaboran para la discusión, la interpelación a lo instituido, la resolución de conflictos dentro del ámbito escolar? ¿Y en el propio seno de los ISFD?

¿Los docentes tienen, durante su formación, experiencias de participación activa para la resolución de conflictos que pudieran darse dentro del propio instituto formador?

¿Son la convivencia y el conflicto- que es inherente a ella-, objetos de estudio dentro de los ISFD o dentro de la propia escuela secundaria?

¿Los docentes nóveles se sienten capacitados para mediar ante los conflictos que surgen en la cotidianeidad escolar?

¿Qué grado de participación tienen los docentes y estudiantes en los AIC o en los Centros de estudiantes si es que están constituidos?

F) OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACION

Dentro de los objetivos que orientarían esta propuesta de investigación se podrían incluir los siguientes:

- Indagar en el Diseño Curricular de Nivel Superior de Formación Docente cuáles son los espacios que abordan la formación para la convivencia en el ámbito escolar.

- Indagar en el Diseño Curricular de Nivel Superior de Formación Docente cuáles son los espacios que abordan la formación para la mediación ante los conflictos de la vida escolar.
- Investigar acerca de los dispositivos con los que cuenta fácticamente la escuela secundaria que permitan la participación y la construcción de la formación cívica.
- Conocer las representaciones que tienen los docentes nóveles acerca de la convivencia y el conflicto dentro del aula.
- Indagar cuáles son los saberes, estrategias y recursos con los que cuentan los docentes egresados recientemente de los ISFD para abordar la diversidad en el aula.
- Analizar las estrategias que implementan los docentes ante la irrupción del conflicto en la clase escolar.

G) POSIBLE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para indagar acerca de este problema, nos basaremos fundamentalmente en el marco teórico aportado por autores que han desarrollado esta temática como Southwell, Micó, Schujman, Brawer, Kessler, Perrenoud, Siede, Anijovich, entre otros. Indagaremos en la percepción que tienen los propios docentes-nóveles⁸- respecto de este tema a través de entrevistas a egresados de un profesorado determinado que estén trabajando en la actualidad en el nivel secundario, con la intención de conocer, según sus propias experiencias y representaciones, si la formación les brindó el conocimiento y las estrategias para trabajar con la diversidad y con la resolución de situaciones de conflicto en sus prácticas docentes o, por el contrario, entienden que estos son producto de su propia trayectoria escolar y su compromiso con la tarea docente.

⁸ Docentes nóveles son aquellos docentes egresados de los ISFD recientemente y que comienzan a desarrollar sus primeras experiencias en la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Anijovich,R.(2014) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós.

Bertoni,M.L. y Cano, D.(1990) La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. Propuesta Educativa, año2, N°2, págs.11/24

Brachi, C.(2010) Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia. VI Jornadas de Sociología de la UNLP: Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. La Plata 9 y 10 de diciembre de 2010

Brawer, M.(2004) *El diálogo debe atravesar toda la vida escolar*. En El Monitor de la Educación N° 2.

Cuadernos de Discusión N°2 (2011), ¿Cómo se forma un buen docente?. Selección de testimonios. UNIPE

Davini,M.C.(1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires

Diker,G. y Terigi,F.(1997) La formación docente de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires

Ferreriro, E.(2001) Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia”, en Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. Argentina.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Ed. Troquel. Bs.As.

Grinberg,S. y Levy,E.(2009) Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Universidad Nacional de Quilmes Editorial

Gvirtz, S.(1991) Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Lerner, D.(2007) Enseñar en la diversidad. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, diciembre 2007 (Año28-Nº4) en el Documento: “Aporte a la construcción de prácticas Educativas Interculturales”, Serie de Documentos de Apoyo Curricular, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Perazza, R.(2007) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Aique Educación. (Presentación)

Perrenoud, P.(2001) “La formación de los docentes en el siglo XXI”. En Revista de Tecnología Educativa. Santiago-Chile,XIV, Nº3.(Traducción realizada por M.E. Nordenflycht-2009-)En académicos.iems.edu.mx

Pinkasz, D.(1992) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”, en Braslavsky, C. y Birgin, A.(comps): Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila Editores

Schujman,G. y Siede, I.(2007) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Aique Educación

Siede,I.(2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós. Buenos Aires

Skliar,C.(2008) La pretención de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Monográfico.

Southwell, Myriam; Ayuso, Luz y Legarralde, Martín (2005) “Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino”. En: *Revista Anales de la Educación Común*. Tercera época. Año 1 – Nº 1-2

Southwell, M.; Fridman,D.; y otros (2015) Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía. En *Prácticas Pedagógicas y Políticas Educativas*.

Investigaciones en el territorio bonaerense. UNIPE: Editorial Universitaria.

Tenti Fanfani, E.(2008) Preguntas sobre el secundario para todas y todos. Artículo en El Monitor de la Educación N° 19, 5° Época. Diciembre de 2008