

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADE EN LA ESCENA PEDAGÓGICA

Aguirre, Nelia

nelaaguirre@hotmail.com;

Buico, Maria Inés

marinabuico@gmail.com

Presentación

Intentaremos mostrar a través de esta ponencia cómo determinadas prácticas pedagógicas favorecen la construcción de un sujeto de derecho, capaz de transformar su propia historia a partir de la entidad y de la centralidad en la escena educativa y desde la evocación de su propia narrativa. Para ello, explicitaremos qué entendemos por “subjetividad”:

Para comprender los cambios que se producen en los alumnos ingresantes a la escuela de hoy es necesario analizar las transformaciones históricas y culturales que conforman las subjetividades en el siglo XXI.

En este sentido, la noción de subjetividad resulta particularmente útil, ya que implica una concepción de la identidad social, vinculada con los cambios históricos.

La subjetividad no es una especie de depósito donde se guardan las tendencias internas de cada persona: los atributos básicos de personalidad determinantes de sus maneras de proceder, o las actitudes y valores determinantes de sus elecciones, ni los principios morales constitutivos de sus decisiones éticas, etc. Según Foucault, la subjetividad es construida desde la trama de poderes y saberes que los individuos encuentran en el mundo, en consecuencia tiene lugar la producción de formas de subjetividad configuradas bajo modalidades de poder-saber, aunque los individuos no se identifiquen con ellas.

Las transformaciones a las que aludíamos más arriba se enmarcan en la posmodernidad o modernidad tardía, que se caracteriza por el surgimiento de nuevas identidades sociales. Para Esther Díaz (2000) ya no nos identificamos con un sujeto ideal, ahistórico y objetivo (tal como el sujeto trascendente de la Modernidad que Kant había postulado), sino más bien con un sujeto concreto, histórico y sin objetividad universal. Sujeto sin estructuras ideales forzosas, cambiante según el ritmo de la historia e irremediabilmente comprometido con la realidad. Realidad que se construye desde supuestos y consensos compartidos, y que sólo así podemos "objetivar".

La expansión de los medios de comunicación ha tenido fuertes consecuencias en la conformación de las subjetividades emergentes. El espacio mediático se constituye en parte de la vida cotidiana y socializa en una dirección produciendo una compleja red de representaciones. Así conviven dos modos de organizar el pensamiento; uno asociado a la percepción moderna, fundado en la linealidad y el otro, propio de la etapa tardía de la modernidad, cuya matriz es la simultaneidad. La misma promueve una transformación cultural e intelectual con:

- a) La difusión masiva de estilos de representación que fragmentan lo real;
- b) La reorganización del espacio y el tiempo vital;
- c) La interactividad.

Un ejemplo significativo para comprender el modo de configuración de esta subjetividad es el videoclip. Éste inaugura una estética nómada; su lógica narrativa se basa en un discurso sincrético de "imposibles narrativos" (Résendiz, 1991). A diferencia de la forma narrativa de los relatos de la modernidad, su especificidad expresiva radica en la ruptura espacio temporal. No puede leerse desde la matriz cognitiva de la modernidad, cuya solución de continuidad garantizaba al sujeto coherencia y unidad: *"En lo referente al yo, el problema de la unificación afecta a la protección y reconstrucción de la crónica de identidad del yo frente a las transformaciones históricas"* (Giddens, 1991). La fragmentación opera como un mecanismo de primordial angustia y suele canalizarse a través de estilos culturales que garantizan la rearticulación identitaria, muchas veces influenciados por el mercado: "un estilo de vida puede definirse como un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no solo porque satisface sus necesidades utilitarias, sino porque da forma material a una crónica concreta de la identidad del yo" (Giddens 1991).

El efecto "collage" de los medios de comunicación no solo diversifica las elecciones posibles sino que las mercantiliza: *"la crónica del yo debe construirse en circunstancias en que la apropiación personal está sometida a influencias tipificadas que afectan al consumo"*. Giddens resume estas transformaciones como "dilemas del yo":

- Unificación frente a fragmentación: el proyecto del yo se apropia de numerosos acontecimientos y formas contextuales de experiencia mediada
- Impotencia frente apropiación: las diversificaciones de opciones de estilos de vida ofrecen posibilidades de apropiación pero también genera sentimientos de impotencia.
- Autoridad frente a incertidumbre: en circunstancias en las que ya no existe un Estado como autoridad que estructure lo social, el sujeto debe abrirse camino por sus propios medios.

- Experiencia personalizada frente a experiencia mercantilizada: la biopolítica del consumo ofrece patrones de identificación globales.
- La aceleración que afecta la duración de las imágenes y las cosas, afecta también la memoria y el recuerdo: la percepción se transforma de tal modo que, aquellas tecnologías que servían para representarla (lenguaje, escritura, imprenta, etc.), se evidencian como insuficientes. El hipertexto modeliza estos procesos emergentes de configuración simbólica de la experiencia: supone la combinación infinita de textos y los constantes links que reintroducen permanentes cambios de sentido.
- La institución escolar ha sufrido un progresivo desplazamiento como lugar-centro de las prácticas asociadas tanto a la difusión, adquisición y uso del conocimiento, como a la conformación de hábitos de pensamiento y acción. Tal desplazamiento tiene que ver con la desestructuración de las convicciones que circularon en torno a la imprenta, al libro y al saber acumulado y transmisible mediante la escuela. Además, está relacionado con la conversión de la televisión como vehículo que construye la ficción de goce de estar en el mundo sin estar en él.
- Otra problemática radica en el creciente abismo entre la escuela y un ecosistema cultural que configura percepciones visuales-digitales, propone e impone nuevas y disímiles valoraciones constitutivas de las nuevas sensibilidades de niños y jóvenes - cuyas marcas son la instantaneidad, plasticidad, velocidad, fugacidad, nomadismo, hedonismo, reciclaje e hibridación de gustos, desafección hacia lo político, lógica de la oportunidad, etc.-. Por último, la cultura escolar sigue reproduciendo prácticas configuradas, al menos, a lo largo de dos siglos, y se ha demorado en dar respuesta a estas transformaciones, tratando de preservar sus tradiciones pedagógicas.
- Según Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, (2002), existe un abismo, entre "la intensidad, volatilidad, deslocalización y desjerarquización de la videocultura y la lentitud de la cultura escolar en la que persisten los ritmos y horarios fijos, distribuciones lineales, previsibilidades para todo, y la obsesión por la verticalidad en las relaciones y decisiones". Existe un abismo entre constelaciones culturales en las cuales los modos de constitución de subjetividades transitan entre dispositivos, pautas y comportamientos de polisémicos sentidos.
- Es importante, entonces, que sepamos **leer el abismo**, leyendo ambos lados del mismo, para situar otras maneras de pensar, decir, hacer las prácticas educativas en nuestros tiempos.

- No hay que llorar la pérdida de centralidad del aparato escolar considerado como eje de adquisición y uso de conocimientos y saberes, legitimado en la autoridad del principio de realidad y en el criterio de la verdad. Por el contrario, la diversidad y diferencias de palabra e interpretación abren un inusitado abanico de posibilidades en el momento de plantearnos cómo (no) pensar, decir, hacer, ese espacio al cual hemos llamado educación. No se trata de levantar una cruzada de salvación a favor de la escuela contra la teletopología, sino mostrar cómo operan las formas de controles inherentes a los dispositivos telemáticos, o no, productores de subjetividad, dentro y fuera del tejido escolar.
- En suma, hay que reinventar todo para pensar otras fórmulas de la vida social, del trabajo y de la cultura. Por sobre todo, debe ocurrir la reinención de la mirada y la de la presencia. Un nuevo reto tiene la escuela: articular la lógica de la simultaneidad con la de la linealidad, de modo de interpelar las nuevas subjetividades.

En contextos de vulnerabilidad y exclusión los niños que recibimos llegan a la escuela con una historia de maltrato por un sistema que ignora bastante que son subjetividades, sienten, sueñan, juegan, trabajan, esperan, resisten... son una matrícula, porcentaje, el sector de vulnerabilidad o de exclusión, pero sus cuerpos en nuestra aulas nos hablan, nos interrogan, nos interpelan, nos miran...esperan el alimento y los cuentos, las cuentas, las hojas, los lápices, los guardapolvos, esperan la casa, el trabajo de sus familiares, la presencia del adulto a la noche después de 10 o 12hs de trabajo, llegar a la pieza de hotel y quizá comer todos sentados en la cama, ¿donde hacer la tarea? ¿bajo la mirada de quién? Nuevas configuraciones familiares, múltiples mudanzas, múltiples cambios de escuela, el desarraigo, no saludar, no despedirse, todas huellas en el proceso de subjetivación de nuestra infancia, o de las múltiples infancias.

Nos preguntamos sobre los efectos de estas fracturas, ¿cuál es la continuidad?, qué improntas tiene nuestras intervenciones, nuestras omisiones, es en este contexto que apostamos al potencial de la narrativa sobre estas escenas para anclar en la subjetividad de estas infancias que requieren múltiples formatos y estos formatos, requieren del relato de sus protagonistas. ¿Por qué el relato, nuestra narrativa? Porque contribuye a fortalecer nuestra capacidad de debatir y construir nuestros proyectos para estos niños, porque nos hace más inteligibles nuestras acciones. El discurso narrativo nos es fundamental para comprender el proceso que planificamos, evaluamos porque nos permite capturar el sentido de toda una experiencia vital que a otras formas y formatos escapan.

Hipótesis:

- 1) Discontinuidades y continuidades que producen las distintas miradas en el proceso de la construcción de la subjetividad
- 2) Impacto de la intervención pedagógica en el proceso de la construcción de la subjetividad

Objetivos:

- Identificar cuáles son las fragmentaciones y los límites en nuestras prácticas docentes
- Explorar el potencial, el papel que desempeña la narrativa pedagógica en nuestros debates, reflexiones y práctica educativa.
- Generar, sistematizar herramientas conceptuales que permitan reflexionar y transformar las situaciones habituales y los emergentes
- Provocar en el colectivo docente la necesidad de sumar miradas y posturas para acordar nuevas estrategias de intervención pedagógica
- Empoderar la mirada pedagógica en otros ámbitos que intervienen en la construcción de la subjetividad, posicionar el saber pedagógico, su racionalidad, construcción junto a los saberes más consolidados de las disciplinas sociales

Metodología: Investigación, acción, narrativa pedagógica.

La elección del diseño se debe a la finalidad del trabajo, la misma es la acción pedagógica, siguiendo esta dirección no se busca la mera conceptualización en sí misma alejada del sentir y necesidades de los sujetos con quienes trabajamos día a día.

Nos centramos en la posibilidad, el potencial de reflexión de nuestra práctica educativa – investigación, acción- y el papel de la narrativa como estrategia de hacer inteligible la acción y su capacidad de transformación en la enseñanza y en la investigación.

La narrativa devuelve al contenido del curriculum, a la enseñanza y al aprendizaje, las emociones humanas, sólo ellas pueden brindar significación, realización y sentido a nuestras acciones.

Las estrategias narrativas en la investigación se apoyan en dos supuestos: el primero es que el principal objetivo de un informe de caso es crear comprensión, crear nuevos sentidos para comprender es preciso reconstruir un texto, y no la búsqueda de predicción y control predominantes que ven otros diseños de investigación.

El segundo supuesto es que una narrativa de caso, a diferencia de un informe técnico en investigación debe ser un producto en vez de un registro de investigación.

Todo ello permite estar abierto a una amplia de posibilidades retóricas y en este sentido, es importante destacar que la unidad básica no es el dato sino el escenario.

Lo anteriormente expuesto nos invita a replantearnos, reflexionar y reposicionarnos ante lo que significa la expresión: “formas narrativas de conocimiento”.

A partir del relato los docentes producimos un texto pedagógico, Barthes expresa: “un autor no es la persona que inventa las historias o los poemas más fantásticos, sino la persona que alcanza el mayor dominio de los códigos narrativos de determinada cultura” Mc Ewan, H: y Kieran E. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Pág. 63

Este tipo de investigación tiene preponderantemente el objetivo de transformar la práctica educativa desde el interior y centro de la misma, también tiene el objetivo de crecimiento profesional como una forma de reflexión compartida con una intencionalidad precisa y más sistemática de la que hacemos de modo más ocasional y un poco más ambicioso introducir, ampliar o enriquecer la generación de conocimiento desde este humilde lugar.

Sabemos que no es un hacer, cerrado, ni acabado, que es un proceso espiralado; partimos de un determinado problema, interrogantes, a partir de ello planificamos, gestionamos, observamos que sucede con nuestra intervenciones, reflexionamos y narramos, " a pesar de las dificultades, muchos docentes han encontrado, sobre todo en los métodos etnográficos y en la narración de experiencias, formas de documentar, repensar no sólo sus prácticas sino su contexto socio-cultural y económico. Y un posicionamiento subjetivo en el contexto (La investigación educativa Ingrid Sverdlick) todo ello en medio de las demandas cotidianas de nuestra comunidad y pedidos administrativos ajenos a este quehacer específico y numerosos emergentes que atender.

Sabemos, también que no constituye un final sino que es un paso que da lugar a otro, que tal vez genere otro proceso. También somos conscientes que este es un conocimiento local, producido en el interior de la escuela, en las entrañas del mismo proceso de enseñar a una nueva infancia, que nos mira, solicita, confía en lo que nosotros brindamos. Una infancia que nos interpela día a día abriendo en la clase "miles de ventanas" como en una compu, mientras nosotros queremos convocarla con la tiza y el pizarrón, una infancia que hasta que no recibe su mate cocido y el alfajor, el mundo letrado es igual que los jeroglíficos egipcios para nosotros.

Dejamos los criterios de validez para otros diseños de investigación que aportan a nuestra práctica desde otro interesante lugar, solo queremos compartir tal vez sin la precisión académica pero si con la fuerza de querer incluir estos nuevos sujetos , lo que hacemos, desde los marcos curriculares, lo que se puede hacer, nuestros errores y aciertos, en un escenario pedagógico particular atravesado por la exclusión o vulnerabilidad , para muchos conceptos conocidos pero que

se manifiestan en cuerpos maltratados por la pobreza que necesitan de otra mirada pedagógica que contenga cuidado, confianza, empoderamiento y democratización del saber, que los constituya en reales ciudadanos del mundo que les toca vivir. "Aunque la investigación- acción se ha legitimado como proceso de desarrollo profesional y organizacional y para la generación de conocimiento locales, (mejoramiento de la práctica) todavía le falta legitimidad académica en cuanto a su capacidad de contribuir con el debate público acerca de la reforma de prácticas pedagógicas y de gestión organizacional. Para muchos investigadores académicos la idea de tomar en serio conocimientos generados por los docentes desprestigia su rol de experto. Aún muchos que promueven la pedagogía crítica y consideran al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre los que producen conocimientos y quienes los utilizan (Giroux, 1990). Que los docentes participen en estudios de IAP conducidos por un investigador es una cosa, que el docente tenga la audacia de considerarse investigador, es otra. (p 49 ,Ingrid Sverdlick La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Noveduc

Al producir un relato sobre la escena pedagógica consideramos que se produce un nuevo texto pedagógico, dado que los relatos no son meras copias del mundo sino son interpretaciones, para comprender es preciso reconstruir un texto y para ello es necesario varias operaciones: los referentes de 2º orden se crean estableciendo una pauta causal que integra todos los referentes de 1º orden en un todo significativo., además, la reflexión, implica la explicación meditada de hechos pasados. Los sucesos no tienen por si solos una conexión cognitiva: se ubican en una secuencia temporal, sólo a través de la, reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato. por último , la capacidad transformación de la narrativa, la estructura narrativa , nos permite descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo", apoyándose en su saber pedagógico sobre los contenidos, los maestros experimentados, revisan constantemente las viejas unidades narrativas de su curriculum construyen otras, al mismo tiempo que tratan de imaginar nuevas maneras de hacer que algo interese a sus alumnos (La narrativa en la enseñanza , el aprendizaje y la investigación p 66 Hunter McEwan y Kieran Egan)

Aportes que hará nuestro trabajo:

Nuestro trabajo intentará provocar dentro del territorio educativo una mirada que cree espacios, sentidos y que posibilite la construcción de nuevos espacios de empoderamiento por parte del sujeto que es partícipe y protagonista en la escena educativa. Es por tanto, que el docente debe estar en otro lugar de dicho territorio, debe permanecer tal vez en la frontera para recibir a quién ingresa o finaliza dicho proceso, acompañar a quién debe ingresar a otro territorio, pero atento no solo en la

mirada sino en la escucha de las nuevas narrativas que ingresarán a la escena pedagógica constituyéndola en única e irrepetible.

Por eso, desde esta nueva concepción espacial y temporal es donde el rol del docente se reinventa, convirtiéndose en un cartógrafo capaz de re-significar o re-crear dispositivos pedagógicos para este nuevo sujeto de derecho que ya está en el umbral de la escena pedagógica

Re-pensar los dispositivos pedagógicos, es sumamente necesario, porque los actuales en diversas situaciones continúan perpetuando un modelo de escuela que no logra ensamblarse ni integrarse a los nuevos escenarios educativos que traen consigo otros actores, otros sujetos con otras narrativas totalmente distintas. Entonces transformar la mirada, se vuelve imprescindible para otorgar nuevos sentidos y abrir nuevos caminos dentro y fuera del plano curricular, político, social, cultural.

Desafíos/problemas:

- Tiempo: falta de tiempo material y para encontrarse con otros especialistas.
- Escenario muy amplio y con numerosos intersticios. Huecos y deslizamientos en el fluir de las intervenciones y concepciones subyacentes.
- Las cuestiones para intercambiar con otros/as investigadores/as:
 - Intercambiar miradas, conceptos, experiencias, inquietudes
 - Buscar nuevas fundamentaciones que profundicen o den lugar a nuevas investigaciones educativas.

Bibliografía:

- Appadurai, Arjun (2001), La modernidad desbordada, México D.F Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt. La globalización- Consecuencias humanas. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1 Brito, Andrea y Dussel, Inés (2003), “La escuela y las nuevas tecnologías: perspectivas para pensar otros encuentros”, en Revista Electrónica Iberoamericana, Editorial Océano.
- Buckingham, David (2002), Crecer en la era de los medios electrónicos, Madrid, Morata.
- Dubet, Francois (2004), “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” ,en E. Tenti Fanfani (ed.), Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 15-43.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002), Chicos en banda. Sobre los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós.
- . Dussel, I., y D. Gutiérrez (2006) (eds.), Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen, Buenos Aires, Editorial Manantial/Fundación OSDE.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Feijóo, María del Carmen y Corbetta, Silvina (2005), Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios educativos del Gran Buenos Aires, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

-Gentili, Pablo. "Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto" en Myriam Feldefeber (comp) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas 2003.

-Greco María Beatriz "Emancipación, educación y autoridad" Editorial Noveduc

-Hargreaves Andy "Profesorado, Cultura y Posmodernidad" Editorial Morata

-Tedesco, Juan Carlos "Vivimos una revolución" y "La crisis del sistema tradicional en la sociedad moderna, Madrid , Editorial Alauda- Anaya 1995.

-Kaplan Carina: "Desigualdad, fracaso , exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? en Llomovatte, S y Kaplan C (coord) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc, 2005.

-Nicastro Sandra "La escuela como contexto de acción Mirando la organización desde la perspectiva insitucional. en Boggino Norberto, Aprendizaje y nuevas prespectivas didácticas en el aula, Rosario, Homo Sapiens, 2006

-Palamidessi Mariano "La escuela en la sociedad de redes" una introducción a las tecnologías de la información Bs. As, Fondo De Cultura Económico

RESPECTO Y RECONOCIMIENTO.

NOTAS PRELIMINARES SOBRE CÓMO SE FORJAN VÍNCULOS DE RESPETO EN LA EXPERIENCIA DE JÓVENES Y ADOLESCENTES

María Aleu

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

maria.aleu@gmail.com

1.- Presentación

El objeto de estudio de la investigación sobre la se basa esta ponencia, se desprende de una investigación anterior en la que se indagó las concepciones de autoridad en estudiantes que asistían a la escuelas medias y participaban, de manera simultánea, de propuestas de educación no formal (Aleu, 2008). Como parte de los resultados de esa investigación, fue posible advertir la importancia que adquiere el respeto como forma del reconocimiento de la autoridad, e identificar que es a partir de ese concepto que los estudiantes incorporan el componente recíproco con el que caracterizan los vínculos con aquellos que reconocen como autoridad.

Siguiendo esta línea, el proyecto actual busca comprender los vínculos emocionales de respeto que se traman en la enseñanza, en organizaciones educativas que ofrecen a jóvenes y adolescentes en edad escolar, actividades culturales, deportivas y recreativas. Más específicamente, procura identificar y analizar los sentidos y las formas prácticas de expresión de respeto, comprender el modo en el que se forjan y sostienen estos vínculos, así como también explorar las condiciones y circunstancias en la que los mismos parecen estar en riesgo.

La estrategia metodológica es eminentemente cualitativa. Utiliza como instrumentos centrales de recolección de información el desarrollo de estancias largas de observación participativa en terreno y la realización de entrevistas individuales y grupales en profundidad de carácter formal e informal.

El diseño metodológico, que fue ajustándose en el desarrollo del proyecto, procura prestar especial atención a las dificultades que impone el estudio del respeto. Por un lado, se trata de una categoría nativa, que forma parte del lenguaje corriente y cotidiano de los sujetos, y adquiere significados singulares en función del contexto particular en el que la misma es empleada. Esta

polisemia que caracteriza al concepto de respeto parece tener también su correlato en las formas prácticas por medio de las cuales los sujetos lo expresan. Por otro, la noción de respeto hace referencia a un conjunto de adscripciones valorativas que operan de acuerdo a un determinado contexto socio histórico y cultural. Estas disposiciones valorativas son móviles, se adaptan a las elecciones y prácticas de los sujetos, a la vez que dan forma a esas elecciones y prácticas, informan, crean y predisponen las relaciones entre las personas y sus comportamientos.

En la experiencia llevada a cabo en la investigación sobre las concepciones de autoridad a la que hacíamos referencia, los estudiantes definían el respeto como un conjunto de reglas y obligaciones que impone el texto social en el encuentro con otros. El carácter moral positivo del respeto se encontraba usualmente fuera de discusión y estas regulaciones se presentaban fuertemente regidas por el imperativo del “deber ser”. En las entrevistas se referían a esta dimensión normativa del respeto apelando a la utilización de ciertos “estereotipos valorativos” por los cuales exponían los sentidos más consuetudinarios acerca del mismo. Usaban frases como: “*el respeto es una regla de oro*”, “*hay que tenerle respeto a todo el mundo*”, “*en mi casa, en mi familia, cada persona tiene su lugar pero no puede faltar el respeto*”. Sin embargo, puestos en situación, parecían alejarse de lo que sostenían estas premisas:

“Pipo: En tercer año teníamos una profesora que le tiraban de todo y nunca pasaba nada, la de Química era... tizas, manzanas, mandarina ¿te acordás?”

E: ¿qué tenía la profesora?

Esteban: era la “autoridad” entre comillas, pero nosotros éramos, todos los pibes éramos la autoridad del aula, no era la profesora, ahí cambiaba el rol (...)

E: antes decías que en la escuela la autoridad son los preceptores, los profesores, etc. Nombraste a todos, hasta la regente. Ahora, si vos tenés una profesora a la que le tiran manzanas como vos decís ¿qué pasa?

Pipo: le falta de autoridad, no tiene autoridad.

Esteban: no tiene el respeto de los alumnos para tener esa autoridad.”

(Entrevista Nro.7)

Algunos autores (Miguez e Isla, 2010; Noel 2010) sostienen que uno de los principales obstáculos con que se encuentran los investigadores al estudiar las adscripciones valorativas de los sujetos está asociado a la ambigüedad que les es constitutiva: “*la estructuración valorativa de los sujetos es siempre contradictoria y, justamente por eso es además situacional (...) no sólo no puede suponerse que la enunciación de la adhesión a un valor por parte de un sujeto suponga acciones plenamente consecuentes con ello, sino que además la adhesión situacional a un valor no implica que*

no pueda eventualmente adherirse a otro que esté en relativa tensión con el anterior” (Miguez e Isla, 2010:52).

En esta línea, las entrevistas se han focalizado en la reconstrucción y el análisis de situaciones vividas por los sujetos. Ya sea aquellas que hemos compartido durante el periodo de trabajo en terreno, o bien otras que forman parte de su experiencia. En este diseño, tanto las observaciones participantes como las entrevistas, intentan captar los aspectos más cercanos a los sentidos y las prácticas cotidianas que las personas experimentan en relación con los vínculos emocionales de respeto.

Esta ponencia se centra en los vínculos emocionales de respeto y está organizada en dos bloques. En el primero de ellos, se abordan algunas cuestiones teóricas que avanzan en la comprensión del respeto como forma de reconocimiento de los otros y de uno mismo. El segundo, presenta algunas hipótesis preliminares para comprender al respeto como una relación con otros que requiere de ciertas habilidades de expresión. Las hipótesis avanzan entonces, en la comprensión de cómo se forjan y sostienen los vínculos de respeto, las formas prácticas de expresión de respeto en esos vínculos y las características que los mismos adquieren en función del tiempo en el que desarrolla el mismo.

2.- Acerca del respeto como forma de reconocimiento.

Usualmente el respeto suele ser pensado como una categoría social estática antes que como un vínculo emocional. De manera simultánea, se piensa que las emociones pertenecen al terreno de la intimidad, que son lo suficientemente singulares y privadas, a la vez que inasibles y errantes, como para convertirse en objeto de estudio (Abramowsky, 2010). Sin embargo, tal como ha señalado Sennett (1987) los vínculos emocionales son productos de interacciones sociales y se encuentran ligados estrechamente a la existencia de normas y condiciones que tienden a mantener unidos a los sujetos. En la misma línea, Eva Illouz destaca: *“lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales funcionando de manera inseparable [...] Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no contengan suficiente cultura y sociedad, sino porque de hecho contienen demasiado de ambas”* (2010:24). En este

sentido, el respeto no es una cosa, no es una cualidad fija que existe inflexiblemente de una sola forma ni un fenómeno inasible, incapaz de convertirse en objeto de estudio.

Según sostiene Sennett (2003) la sociología ha contado con una gran cantidad de sinónimos para nombrar diferentes aspectos del respeto, entre los que destaca los conceptos de estatus, prestigio y honor. Estas nociones comparten cierto aire de familia con el respeto pero no logran la amplitud necesaria para convertirse en sinónimos de respeto. La limitación principal que encuentra Sennett, se halla en el carácter unidireccional que encierran estos tres conceptos. Detengámonos sólo un momento en esta idea.

Tal como se ha concebido en el seno de la sociología weberiana, la noción de estatus remite a la posición que ocupa un individuo o un conjunto de ellos dentro de la jerarquía que configura la distribución del poder social. El estatus tiene como correlato el hecho de despertar cierta estimación social, ya sea positiva o negativa, de prestigio u honor. Aún cuando la situación estamental nunca se encuentra enteramente determinada por el poder social (o la situación de clase) frecuentemente la organización estamental suele tener un efecto de carácter unidireccional: aquellos que se ubican en el extremo superior de la distribución del poder social son objeto de reconocimiento. Es decir, aquellos que logran el monopolio exclusivo de ciertos privilegios ideales y materiales (el uso de determinada indumentaria, la práctica de determinados deportes, la adquisición de determinados alimentos, el usufructo de ciertos servicios, etc.) logran –nunca de manera exclusiva pero siempre en gran medida– ponerse a distancia del resto y despertar sensaciones de reconocimiento. En este sentido, para Sennett, el tipo de reconocimiento que reflejan las nociones de estatus, prestigio y honor no consigue abarcar la conciencia de necesidad mutua que sí comprende la idea de respeto.

De esta manera, el proyecto en curso se apoya en el desarrollo emprendido por Sennett (2003), así como también por otro conjunto de autores (Todorov, 2008; Honneth, 1996; Martuccelli, 2007, Zubillaga, 2007) que tienden a pensar el respeto como una forma de expresar actos de reconocimiento recíproco hacia otros por medio del cual, de forma simultánea, se confirma la existencia de uno mismo¹. Tal como afirma Martuccelli, *“las demandas de respeto como las manifestaciones de falta de*

¹ En la investigación anterior sobre la que hacíamos referencias al inicio de esta ponencia, **el respeto incorpora el componente recíproco/mutuo en los vínculos de autoridad**. Para ellos es la existencia de respeto mutuo lo que habilita a quien es considerado como autoridad a intervenir sobre el otro. No se trata de un vínculo unidireccional sino de un vínculo

respeto deben, pues, ser comprendidas ante todo en su economía subjetiva profunda. En otras palabras, antes de ser una fuente virtual de las normas sociales, son la expresión efectiva del sentimiento de una individualidad en una situación social” (2008:218).

Probablemente, este modo de pensar el respeto permite comprender el hecho que cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de ser amenazadas por la nada, la indiferencia, desafiados por el hecho de no ser: *“Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento, simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (Sennett, 2003:17).*

Las sociedades logran modelar las formas en las que las personas se valoran a sí mismas y por las cuales esperan ser reconocidas por otros. Tanto las formas de reconocimiento como las vías que nos permiten acceder a él parecen variar según las culturas, los grupos e individuos. En otras palabras, las formas de reconocimiento (así como el reconocimiento en sí) se encuentran condicionadas por la configuración histórica de la sociedad, de modo tal que algunas sociedades y algunas épocas privilegian a unas y excluyen otras.

Todorov (2008) distingue dos formas básicas de reconocimiento que se oponen entre sí: o bien quiero ser percibido por los otros como semejante, o bien como diferente. Por un lado, el reconocimiento puede obtenerse a partir de cierta conformidad con los usos y las normas que se consideran apropiados para cierta condición. Es decir, la interiorización de reglas le devuelve al sujeto cierta imagen positiva de sí mismo y lo confirma en su existencia. Por otro lado, el reconocimiento puede provenir del establecimiento de algún tipo de distinción en relación con los demás. Resulta ineludible destacar aquí, los aportes que Pierre Bourdieu (1991, 2007) ha realizado en relación a la distinción. De manera esquemática, esta noción debe ser comprendida en tanto propiedad relacional ya que alude, fundamentalmente, a la percepción de una calidad determinada del porte, de los modales, del gusto -casi siempre considerada como innata- que se interpreta como rasgo distintivo y que sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades.

que se asienta la mutualidad: *“el respeto tiene que ser mutuo, la persona que quiere respeto tiene que respetar al otro”*. En el caso de los vínculos de asimétricos, la reciprocidad que expresa el respeto les permite contar con ciertas garantías acerca de lo que la autoridad hará con esa fuerza diferencial que se le supone (o, dicho en otras palabras, de lo que la autoridad hará de y con uno a partir de esa fuerza diferencial atribuida).

De forma preliminar y a partir del trabajo de campo desarrollado hasta el momento, es posible pensar que estas formas de reconocimiento nunca aparecen en forma pura. Como se verá en el siguiente apartado, los jóvenes y adolescentes con los que se ha trabajado a lo largo de esta investigación parecen desarrollar una habilidad especial para manejar la ambigüedad que implica obtener reconocimiento en la oscilación entre la semejanza y la diferencia, entre aproximarse a una noción de “nosotros” y el lograr una distinción con respecto al resto.

3.- Sobre cómo se forjan y sostienen estos vínculos.

El trabajo de campo desarrollado hasta el momento permite plantear algunas hipótesis analíticas, que avanzan en la comprensión del modo en que se forjan y sostienen los vínculos de respeto desde la perspectiva de los jóvenes y adolescentes. En este sentido, desde el punto de vista metodológico, la construcción de estas hipótesis privilegia la información obtenida a partir de las entrevistas formales (individuales o grupales) realizadas a los jóvenes y adolescentes que asisten a las organizaciones donde se desarrolla el trabajo en terreno.

La primera hipótesis aborda la relación entre el respeto y la utilización de la fuerza física o la violencia en configuración de los vínculos de respeto. De manera esquemática, podría decirse que se trata de una fórmula en la que respeto y fuerza son directamente proporcionales: a mayor capacidad de utilización (o disponibilidad) de fuerza física, mayor posibilidad de ser respetado. La fuerza física puede entenderse aquí, en una doble matriz: implica no sólo la aplicación directa de la violencia sino también, la capacidad de ser creíble a la hora de imponer una amenaza, apoyándose en el antecedente (real o mítico) de haber empleado la fuerza en otras circunstancias.

En nuestro país esta hipótesis muestra un desarrollo exponencial en aquellos estudios que abordan las prácticas culturales y la socialización violenta de los jóvenes (Kessler, 2007; Garriaga Zucal 2007). En esta línea, algunos de los jóvenes varones con los que he conversado admiten abiertamente que la utilización de la fuerza física es una fuente de respeto.

En una de las entrevistas, Andy y Chuky me cuentan lo siguiente:

Andy: *y hoy por hoy, la ley que funciona es la ley del mas fuerte. Porque yo soy mas fuerte que vos entonces vos me vas a hacer caso a mi. Es así. Están las leyes, las normas, todo eso y hay que respetarlas.*

(...)

Chuky: *y hay muchos que se ganan el respeto peleando*

Andy: *eso sí, en grupos o en barrios*

E: *A ver...*

Andy: *si vos sos re gil. Re gil se llama cuando vos no peleás entonces te tienen para el descanso viste, te tienen de gato. Te tienen de un lado para el otro, si estas en la cárcel te hacen lavar ropa, te hacen cebar mate bueno... en un grupo te hacen comprar cosas, te hacen poner guita, comprás las cosas vos digamos, te tienen para el descanso. En nuestro grupo no lo hacemos porque somos todos amigos, si no lo haríamos*

E: *nunca lo hicieron con ninguno?*

Andy: *no, si, yo lo hice muchas veces, lo hice muchas veces hasta que me cansé porque me sentía muy culpable porque a mí no me gustaría que me hagan eso*

E: *y a quienes se lo hacen? Al que se quiere unir al grupo?*

Chuky: *con...*

Andy: *jajaja con...*

E: *con quien?*

Andy: *con un pibe que es re tonto... no es que es re tonto sino que no pelea, se deja chorear entonces nosotros pensamos, la verdad te digo, nosotros pensamos que haciéndole eso él se iba a hacer un poco más hombre digamos. Porque ¿dónde viste una persona que se deje chorear todo el tiempo? Los otros días lo vi en la calle y lo habían choreado tres veces ¡tres veces en el mismo día! “Tenes una leche” le digo... encima él es punk y es cabezón y más que punk parece... se pone el flequillo así y tiene la cara... porque es feo pobrecito ¿vos ves Harry Potter? Viste Pettigrew es igual, pero es igual, igual, igual.*

E: *entonces a él lo agarraron de gil*

Andy: *si, un día le decíamos dale! Parate de manos y puf! Parate de manos y paf! Y aparte hay veces que se hace el malo, porque se calienta y después se caga todo.*

E: *y ese..*

Andy: *ese no se va a unir al grupo nunca...*

La utilización de la fuerza física, entendida en términos de valentía o “aguante”, se asocia directamente con una manera de entender la masculinidad en un determinado contexto social. Esta idea es reforzada por el despliegue lingüístico que realizan a la hora de caracterizar de esta forma de ganarse el respeto. Frases como: “pararse de manos”, tomar a otro para el “descanso”, agarrarlo de “gato” – originariamente utilizadas con un significado específico en cárceles- son movilizadas con el objeto de mostrar una señal clara de pertenencia, o al menos de conocimiento, de los modismos que usualmente se utilizan en ciertos circuitos de sociabilidad violenta.

Verónica Zubillaga (2007) ha explorado los sentidos de la demanda de respeto en jóvenes de vida violenta de un barrio de Caracas. En su investigación ha mostrado cómo la demanda de respeto de estos jóvenes, por medio de la utilización de la fuerza física, aparece como respuesta a una identidad

masculina amenazada². La acción violenta se convierte entonces, en una forma de estima personal, en tanto los jóvenes son reconocidos por su capacidad de ofrecer protección o por su capacidad de ejercer la dominación sobre otro imponiendo su propia voluntad a través del mando.

Los materiales recolectados en el trabajo de campo pueden ser interpretados en esta misma línea y, a la vez, permiten advertir el efecto paradójico que tiene la utilización de la violencia física en la configuración de los vínculos de respeto. En esta manera de forjar el vínculo, el respeto se mezcla forzosamente con los sentimientos de miedo y temor. La presencia de estas emociones niega, al menos en apariencia, el componente recíproco de la relación, en tanto el uso de la fuerza impone rápidamente un dominio unidireccional. Dicho en otras palabras, las expresiones de respeto son movilizadas por el intento de preservar la integridad física amenazada pero, a la vez, esas mismas expresiones confirman al sujeto que emplea la fuerza en su existencia.

Esta manera de entender el respeto se aproxima a la famosa fórmula hegelina de la lucha a muerte por el reconocimiento³. Sin embargo, Sennett (1982) señala que este combate toma una forma particular en la cual su desenlace no implica literalmente un duelo a muerte. Tal como afirma en su texto, si la victoria de uno sobre otro fuese tan total que como resultado de ella quien ha sido vencido se convierte en un esclavo abyecto, sin identidad, el vencedor no obtiene ganancia en tanto nadie distinto de él mismo puede reconocer su existencia. Se trata de una lucha que Sennett sintetiza de la siguiente manera: *“Fíjate en mí, si yo me fijo en ti es únicamente porque quiero que tengas en cuenta lo que quiero yo (...) es decir, si tienes en cuenta mis necesidades y mis deseos por la forma en la que actúas, entonces son reales y yo soy real”* (Ibidem:122). De esta forma, muestra cómo en los textos de Hegel el reconocimiento se encuentra ampliado por la idea de reciprocidad.

Las peleas, más o menos frecuentes, con la que sólo algunos de los jóvenes entrevistados se encuentran en su cotidianeidad, muestran cuanto menos una evidencia mínima sobre la existencia de cierto reconocimiento recíproco. Los materiales de campo permiten advertir que no todos los jóvenes y

² Si la fuerza física aparece como respuesta a una identidad masculina amenazada. Sin embargo, habría que seguir viendo este tema, porque en este último tiempo he conversado con algunas chicas que también parecen ganarse el respeto peleando, y acá la pregunta es si hay una identidad que siente amenazada o de qué modo la identidad de género aparece trastocada, transformada. Habría que revisar en este punto los estudios de género.

³ Alexandre Kojève, uno de los intérpretes más influyentes de este filósofo, dice: *"Ambos adversarios se plantean un objetivo esencialmente humano, no animal, no biológico: el de ser "reconocidos" en su realidad o dignidad humana. Pero el futuro Amo enfrenta la prueba de la Lucha y el Riesgo mientras que el futuro Esclavo no llega a dominar su temor (animal, de la muerte). Cede, pues, se da por vencido, reconoce la superioridad del vencedor y se somete a él como Esclavo a su Amo"* (Kojève, 2005:43).

adolescentes son desafiados a utilizar la fuerza o la violencia física como forma de forjar el respeto. Se refieren a un “*estilo de pibe*” que parece portar un conjunto de rasgos que amenaza o pone en peligro la confirmación de cierta representación de sí construida⁴ y que moviliza ciertas expresiones de rechazo – ya sea a verse identificado con ese otro o a verse amenazado por él. En este punto, es posible afirmar que se trata de una demanda de reconocimiento directa.

Para los jóvenes y adolescentes entrevistados, la paradoja que encierra esta forma de reconocimiento donde el respeto se entremezcla con sentimientos de miedo y temor, es que estos tipos de vínculos presentan niveles importantes de fragilidad, de inestabilidad. Las causas de esta fragilidad no parecen encontrarse en la negación del reconocimiento recíproco sino más bien en la negación de la libertad o voluntariedad de entrar en esa relación⁵.

La segunda hipótesis sobre la que los materiales de campo permiten avanzar, tiende a comprender otra manera de forjar y sostener vínculos de respeto. Para muchos de los jóvenes y adolescentes entrevistados, los vínculos de respeto se despliegan en una relación de confianza que ineludiblemente se desarrolla en el tiempo. En sus relatos, dan cuenta de una manera de dirigirse a los otros en la que prevalece el buen trato. Un trato que consideran “*común*”, “*normal*”, “*bien*”. Este modo de dirigirse a otro implica, simultáneamente, estar atento a las expresiones verbales y corporales de las otras personas.

Renzo: “*Cuando te das cuenta que a una persona le está empezando a molestar, listo, te callás. Si vos estas viendo que a la persona le molesta, capaz no te dice nada pero empieza a tener una actitud media rara, callada o que empieza a insultar, diferentes motivos o por ahí hace gestos viste, por ahí hace un gesto que vos decís hasta aquí llegue y hay pibes que no y por eso hay también un montón de peleas y se agarran a las piñas. Si yo me encuentro con una persona que no conozco, yo no le digo nada, lo trato bien, común, no lo trato de usted ni de nada, así común. No hace falta decir usted para ganarse el respeto... Para mi el respeto se gana de muchas maneras pero una de las cosas que me sirven a mi es ser buena onda, no me gusta a ser mala onda... Pero si, empezamos a hablar así con la otra persona y por ejemplo le contás lo que vos*

⁴ Martuccelli (2008) sostiene: “*la conformación social del individuo pasa por el respeto que le es debido*” (p.204). Para este autor, las diversas figuras de respeto permiten expresar una forma específica de aceptación de sí por otro. De tal modo, sostiene que “*las demandas de respeto como las manifestaciones de falta de respeto deben, pues, ser comprendidas ante todo en su economía subjetiva profunda. En otras palabras, antes de ser una fuente virtual de las normas sociales, son la expresión efectiva del sentimiento de una individualidad en una situación social.*” (p.218)

⁵ En otro artículo, aún inédito, hemos analizado este fenómeno a partir de lo que hemos denominado hipótesis de la democratización. Esta hipótesis permite visualizar algunas de las dificultades que impone a las expresiones de respeto recíproco, el principio de igualdad de nacimiento de los hombres erigido por la modernidad.

haces y le mostrás una figura y el otro te muestra lo que hace y vos les decís “che que copado! Esta bueno eso que haces ¿no me lo enseñás?” y después empezás a hablar que estaría bueno entrenar juntos se va haciendo así...”

Se trata de una manera de forjar el respeto que parece requerir estar muy atento a las reacciones del otro pero que, sin embargo, produce la sensación de que el valor personal no depende directamente de los demás. Describen una forma de actuar en el encuentro con otros, donde las expresiones de reconocimiento y consideración -incluso hacia aquellos que no conocen- resultan fundamentales desde el encuentro inicial. Asimismo, este tipo de práctica, pone en juego un supuesto (que se halla detrás de la idea de “*un trato común*” “*normal*”) en el que el otro no se percibe como alguien que resulta amenazante sino que, más bien, permite cierta forma de identificación que habilita la confianza. Probablemente por esta razón, se trata de un vínculo que tiene como cualidad central el largo plazo, ya que es en el transcurso del tiempo que pueden identificar el límite más allá del cual el vínculo se pone en riesgo. Es decir, en esta manera de dar forma a los vínculos de respeto, las expresiones de reciprocidad y mutualidad se despliegan “en” el tiempo en el que se desarrolla la relación.

A lo largo de este apartado, hemos podido avanzar provisoriamente en la caracterización de dos maneras de forjar y sostener vínculos de respeto que se presentan en los materiales de campo como figuras prototípicas, entre otras posibles. De forma preliminar, la comparación entre ellas permite advertir algunas distinciones analíticas interesantes.

Por un lado, la utilización de la fuerza física para la obtención del respeto no requiere necesariamente del establecimiento de un vínculo que opere en el largo plazo. De hecho, los materiales de campo muestran que se trata de una demanda directa de respeto que suele ponerse en acto en la inmediatez y parece requerir habilidades más simples de expresión de reconocimiento. Esta simplicidad no alude a un tipo de habilidad rudimentaria, sino más bien a un tipo de habilidad más ensayada. La utilización de la fuerza física introduce como telón de fondo la jerarquía y con ella, las expresiones de respeto parecen tomar una forma clara que se deriva de la posición del sujeto. Tal como sostiene Martuccelli (2008) el respeto debido a los otros es correlativo a la posición que el individuo ocupa en el universo jerárquico, sea como sea que este se establezca. Es el lugar, y las exigencias que éste impone a los sujetos que lo ocupan, lo que define y estructura el juego de miradas, actitudes, movimientos. De manera recíproca, sabiendo cuál es la posición del otro el individuo sabe, también, quién es él.

Por otro, el establecimiento de un vínculo de respeto que se asienta en la confianza y se despliega en el tiempo, pone en juego habilidades que parecen ser más sutiles en la expresión de la mutualidad, en tanto introduce la complejidad que conlleva el trato igualitario. El hecho de pensar las relaciones con otros en el marco de la intersección de dos principios fundamentales para la vida social moderna: la libertad y la igualdad de los sujetos. La interacción dentro de este régimen se vuelve mucho más abierta e inestable en comparación con el régimen jerárquico, dado que la consideración de sí no descansa sobre el respeto debido a los rangos y las posiciones. Los individuos son compelidos por la exigencia universal de igualdad que sobrecarga las interacciones sin delimitar claramente reglas, ritos o protocolos que permiten sostener un intercambio igualitario. Se trata más bien de tener "tacto" en el tratamiento con los otros, aún cuando no esté demasiado claro que es lo que eso implica en términos de prácticos.

4.- A modo de conclusión

Los materiales de campo permiten advertir que estas maneras de dar forma a los vínculos de respeto, no parecen presentarse como formas puras. Sin dudas, entre una y otra, es posible identificar diferentes mixturas que muestran el terreno ambiguo en el suelen manejarse los jóvenes y adolescentes entrevistados, en el encuentro con otras personas. En este sentido es preciso estar atentos a el modo en que los vínculos emocionales de respeto se configuran en –y son configurados por- condiciones histórico-sociales que requieren ser estudiadas desde una perspectiva que pueda ponerlas en situación. Sólo para ilustrar esta última cuestión, merece la pena compartir un último fragmento de entrevista:

Renzo: (...) pasa que yo antes me drogaba, chupaba, tomaba, pero no era chorro, me juntaba con chorros era amigo de ellos pero no robaba. Te sorprende ahora porque ellos son re villeros y yo soy normal ahora. Y con ellos re buena onda

E: ¿nunca te bardearon porque hayas cambiado la forma de vestirte, la música que escuchas?

Renzo No. De hecho, los pibes se juntan acá en la esquina y mi familia vive por acá. Una vez quisieron robarle a mi abuela y no la robaron porque sabían que era mi abuela y a mis hermanas, tengo 6 hermanas y no las molestan tampoco. Ellos saben todo, se conocen a todos acá. Por un lado está bueno porque sabes que estás protegido porque te conocen todos los chorros pero por otro no, no está bueno porque muchas de esas personas te respetan porque te juntabas con ellos.

E: Porqué de alguna forma te hacen pensar que estuviste en esa movida?

Siempre les hice la segunda, pero nunca para ir a robar. Siempre para ir a pelear, cuando iban a comprar.

En esta escena las formas de forjar el respeto que analizamos en el apartado anterior se reconfiguran en un escenario ambiguo. En la experiencia de Renzo, la fuerza y el largo plazo se articulan de forma particular. Por un lado, es posible interpretar que la fuerza física interviene indudablemente en los vínculos que se traman entre Renzo y su banda y entre la banda y el resto de las personas del barrio, que lleva a una forma de respeto que se desarrolla más bien en conformidad con ciertas maneras de estar y de ser reconocido en el contexto del barrio. De manera simultánea, se trata de un vínculo que cuenta con cierta estabilidad en el tiempo que le permite construir una relación de confianza donde es posible expresar el reconocimiento mutuo, aún cuando Renzo se diferencie y aleje de ellos. La pregunta –que tomo prestada de una vez más de Richard Sennett- es: ¿Cómo dejar atrás a la banda sin faltarles el respeto y a la vez lograr forjar respeto por uno mismo?. Como alejarte de tu comunidad, de la banda, del grupo, sin que eso implique una amenaza a la idea que Renzo tiene de sí mismo pero a la vez, sin desafiar la identidad de los miembros de la banda.

Esta situación, abre el terreno para avanzar en la comprensión del respeto como un fenómeno que se expresa en una doble matiz, individual y social. Asimismo, abre la complejidad que esto conlleva para pensar las maneras en que se forjan y sostienen los vínculos emocionales de respeto, en un terreno que se configura en los intersticios que se abren “entre” la jerarquía y la igualdad como modalidades de estructuración del reconocimiento.

5.- Bibliografía

ABRAMOWSKI, A (2010) Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires, Paidós.

ALEU, M (2008) Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media. Tesis de maestría en Educación. UdeSA. Buenos Aires

BALBI, F. (2007) De leales, desleales y traidores. Valor moral y concepción de política en el Peronismo. Buenos Aires. Ediciones Antropofagía

BOURDIEU, P. (2007) Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.

----- (1991) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid. Taurus Humanidades.

ELIAS, N (1987) El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica. España

FRASER, N. (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes, Santa Fe de Bogotá.

GARRIGA ZUCAL, J. (2007) *“Haciendo amigos a las piñas”*. *Violencia y redes sociales de una hinchada del fútbol*, Prometeo, Buenos Aires

HONNETT, A (1996) *Reconocimiento y obligaciones morales*.

----- (2006) *El reconocimiento como ideología*.

----- (2007) *Reificación*. Buenos Aires: Katz Editores.

ILLUZ E (2010) *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.

KOJEVE, A (1982) *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires Ed.La Pléyade.

MARTUCCELLI, D (2008) *Gramáticas del individuo*. Losada, Buenos Aires.

NUÑEZ, P. (2007) “Los significados del respeto en la escuela media”. En: *Revista Propuesta Educativa*. Nro. 27. Año 16. FLACSO Argentina. Buenos Aires. PP. 80-87.

O'DONNELL, G. (1998) *¿Y a mí que mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en la Argentina y Brasil*. En: G., O'DONELL (Ed.) *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires. Piados.

SENNETT, R. (1982) *La autoridad*. Alianza, Madrid.

----- (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.

----- (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.

----- (2003) *El Respeto*. Barcelona: Anagrama.

----- (1974) *El declive del hombre público. Un sugestivo ensayo sobre la crisis actual en la vida urbana y como la “sociedad íntima” ha privado al hombre de su espacio público*. Ediciones de bolsillo. Barcelona.

SLOTERDIJK, P. (2002) *El desprecio de las masas*. Pre-Textos

SOUZA, J (2004) *A gramática social da desigualdade brasileira*. RBCS Vol. 19 n°. 54 fevereiro/2004

----- (2003) (Não) reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? *LUA NOVA* N° 59-pp. 52-73.

TODOROV, T (2008) *La vida en común*. Barcelona. Taurus.

WEBER, M. (2005) *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México

ZUBILLAGA, V (2007) *Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas*. *Espacio Abierto*, julio-septiembre, año/vol. 16, número 003. Asociación Venezolana de Sociología. Maracaibo. Venezuela. Pp.577-608.

**A INDISCIPLINA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR:
UMA PERSPECTIVA JURÍDICA E PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA**

João Henrique da Silva¹

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

jhsilva1@yahoo.com.br

Adriano São João²

Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma

asaojoao@yahoo.com.br

1. Introdução

A educação escolar é uma instituição fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Mas, no exercício da sua função, vem enfrentando diversos problemas, dentre os quais vale a pena destacar a indisciplina e a violência, consideradas como obstáculos sérios para o desenvolvimento de uma educação com qualidade. Desse modo, faz-se necessário pensar de que forma o direito e a educação podem auxiliar na superação dos problemas de indisciplina e violência³. E de que maneira o âmbito jurídico e pedagógico, interligados entre si e interdependentes, propiciam alterações significativas na formação do cidadão, por meio de uma transformação da prática pedagógica escolar e de uma conscientização sobre as causas e os fenômenos dos problemas que afetam o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos. É também importante mostrar o quanto as leis são imprescindíveis para a aplicação de regras e normas, já que o ordenamento jurídico é um instrumento de formação para a cidadania, não para subserviência ou atitude passiva na sociedade.

O presente artigo tem, portanto, a finalidade de mostrar que o direito e a pedagogia são duas molas propulsoras para a solução dos problemas no espaço escolar. Assim, este estudo estrutura-se em cinco pontos. No primeiro, aborda os direitos humanos, principalmente, o direito à educação. O segundo discorre sobre as normas positivadas para resolver os problemas de indisciplina e da violência social e escolar. O terceiro busca conceituar a indisciplina e a violência escolar. Já o quarto ponto propõe uma medida administrativa, de caráter educativo e jurídico, para o espaço escolar: trata-se do Regimento Interno. E o último tema sugere diversas práticas pedagógicas para resolver os

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). jhsilva1@yahoo.com.br.

² Doutorando em Teologia Dogmática pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. asaojoao@yahoo.com.br. Co-orientador do trabalho de conclusão de curso.

³ Este artigo fundamenta-se no texto “A Indisciplina e a Violência Escolar: uma perspectiva pedagógica e jurídica para a construção da cidadania” (2010), que o autor escreveu como exigência para a conclusão do curso de pós-graduação *latu sensu* em Direito Educacional, pelo Centro Universitário Claretiano – São Paulo (SP).

problemas disciplinares, com o objetivo de reencantar o seu modo de atuação nos conflitos internos para realizar a cidadania.

2. Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de estudo documental e revisão bibliográfica. A atenção se concentra na análise de diversos textos, teorias e pensadores que podem abrir caminho para ajudar a resolver os problemas escolares analisados.

3. A Perspectiva Jurídica na Educação: o Direito à Educação

O direito tem a função de regular, organizar e dar as diretrizes para uma sociedade. É também preciso saber o que se entende por direitos humanos e qual a sua importância para a educação. Ele tem a pretensão de proteger o ser humano, garantir a qualidade de vida de todos. No caso brasileiro, o direito positivado pretende realizar a igualdade, a justiça e a dignidade da pessoa humana. A Constituição Federativa de 1988 estabelece direitos e garantias fundamentais, previstos no art. 5º e 6º, para que se concretize o bem comum. Dentre esses direitos, vale à pena destacar o da educação, entendido como um direito social e uma política pública fundamental para a vida humana (TEIXEIRA, 2001).

O direito à educação é um dever do Estado, mas também da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração de todos (BRASIL, 1988). Esse dispositivo constitucional possui um caráter bifronte e é compreendido como um direito público subjetivo, sendo assim acionável e exigível (Art. 208, VII, § 1º).

Sendo um direito público subjetivo, a educação básica tem o escopo de cumprir a sua finalidade que é garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205 da CF/88). Neste caso, a educação constitui o instrumento integrador, socializador e dignificador da vida humana, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do ser humano e dando suporte para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades e humanize-se. Além de implicar em mudanças significativas de viver em sociedade (TEIXEIRA, 2001).

Haddad e Graciano (2006) afirmam que o reconhecimento do direito à educação encontra-se presente em diversos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos e, no plano interno brasileiro, está na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e no Plano Nacional da Educação (2001-2010; 2011-2020) entre outros documentos normativos. No plano interno, tais leis possibilitaram a universalização da educação básica e a garantia do acesso de todos os alunos às escolas regulares

públicas e a permanência nas mesmas. Entretanto, Pereira e Teixeira (2008), Ramal (1997), fazem uma apreciação crítica sobre as possibilidades, os limites e as lacunas da Lei nº 9.394/1996. Quanto ao Plano Nacional da Educação e o Plano de Desenvolvimento, Saviani (2007) considera como elemento negativo a ineficácia de tais documentos.

Apesar de diversas leis contribuírem para efetivar o direito à educação, a realidade brasileira ainda é de exclusão e marginalização daqueles que não têm oportunidades ou daqueles que mesmo, encontrando-se na escola, não têm uma educação com qualidade, principalmente quando há formas de exclusão no interior da escola. Fundamentando-se em Vizim e Silva (2003), é importante, a partir dos problemas escolares *in locus* dar efetividade ao direito à educação, por meio de um projeto político-pedagógico capaz de abranger aspectos jurídicos e educacionais ao mesmo tempo.

4. O Adolescente em conflito com a Lei e os Marcos Normativos

O direito à educação pode ser garantido quando houver problemas de indisciplina e a violência escolar. Neste último problema, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) oferece significativas orientações para zelar pelos direitos e cumprir os deveres das crianças, dos adolescentes, dos pais, da sociedade e de outras instituições. Ele fundamenta suas normas na doutrina de proteção integral (CURY, 2008) e na garantia de que as crianças e adolescentes sejam prioridades absolutas nas políticas públicas.

Nesse sentido, quando o adolescente for autor de um ato infracional, devem ser aplicadas medidas sócio-educativas (art.112), ao passo que quando forem as crianças, bastam as medidas de proteção previstas no artigo 101, uma vez que tanto os adolescentes quanto as crianças são penalmente inimputáveis. O art. 104 da ECA e o art. 27 do Código Penal garantem essa imputabilidade. E devem ser asseguradas aos indivíduos as garantias do devido processo legal detalhado no artigo 111, observando-se nos demais o procedimento dos arts. 171 e seguintes.

Contudo, há uma diferença entre atos indisciplinados ou violentos. De acordo com o ordenamento jurídico, Filho (2010) ressalta que o ato de indisciplina deve estar previsto no Regimento Interno da escola, que estabelece os seguintes procedimentos:

- Incumbe ao professor e ao diretor aplicar punições em casos menos graves.
- Tipos de punições: a) advertência verbal; b) advertência escrita com comunicação aos pais; c) suspensão da frequência das atividades normais da classe; d) transferência de turma; e) transferência de turno. (FILHO, 2010).

Caso o aluno seja ridicularizado ou constrangido pelos colegas ou outros, o responsável deverá ser punido de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 232). Devido ao

direito à educação previsto no artigo 205 da Carta Política e do artigo 53 da Lei n°. 8.069/90, não se pode proibir o aluno do acesso à educação. Mesmo com a suspensão, o aluno deve receber os conteúdos programáticos do professor dentro do espaço escolar. Outras medidas podem ser tomadas com o agravamento da indisciplina. Em último caso, a escola deverá mudar o aluno de turno, desde que não prejudique o trabalho do adolescente. (FILHO, 2010).

Já o ato infracional, ou propriamente a violência, consiste numa conduta prevista como crime ou contravenção penal, dentro do ordenamento jurídico penal pátrio brasileiro (AMARANTE, In CURY, 2008, p. 361). Marçura (In CURY, 2008, p. 630) esclarece que o ato infracional cometido através de violência ou grave ameaça⁴ são os crimes de roubo e estupro, descritos, respectivamente, nos arts. 157 e 213 do Código Penal. Nos crimes de homicídio e lesão corporal, deve-se desconsiderar a modalidade culposa. (In CURY, 2008, p. 630).

Na vida educacional, todo ato praticado por um aluno dentro das dependências de um estabelecimento de ensino será considerado como um ato de indisciplina se não houver no ordenamento jurídico descrição de tal ato como um ilícito penal. A ação do aluno que, como indivíduo, estiver regulamentada, de acordo com o Código Penal, gera, então, repercussão no campo penal. (FILHO, 2010). Esta repercussão ocorre quando o aluno comete um ato ilícito penal dentro das dependências da escola, o qual deve ser acompanhado por um devido processo legal (art. 110), conforme as garantias processuais (art. 111; 114) e ao direito a ampla defesa e contraditório.

Todavia, não é todo adolescente que realiza um ato infracional que será privado de liberdade, porque a medida sócio-educativa é aplicada quando se leva em conta a possibilidade do adolescente cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração⁵ (PEREIRA, 2004). Caso caiba uma das medidas de sócio-educação⁶ (art. 112), Maior (In CURY, 2008, p. 404) compreende que nessas medidas deve-se prevalecer o caráter educativo ao punitivo, porque podem produzir no adolescente em conflito com a lei a possibilidade de reafirmação dos valores ético-sociais e ajudar no exercício do inerente potencial dirigido à sociabilidade e cidadania (MAIOR, In CURY, 2008, p. 417).

Ademais, o ato infracional deve ser resolvido pelo Conselho Tutelar, caso o infrator tenha menos de doze anos de idade, ou pela Justiça da Infância e da Juventude, caso o infrator tenha entre 12 e 18 anos. Se ele se encontra em idade acima de 18, será analisada pela Justiça Comum. (FILHO, 2010).

⁴ A lei não conceitua o ato infracional grave. Utiliza esta expressão para justificar a imposição de medidas de internação (art. 122, II).

⁵ Para aprofundar o tema, analisar os arts. 106 ao 109 do ECA.

⁶ Podem também ser aplicada as medidas especiais de proteção apresentadas no art. 101 do ECA.

Afinal, existem passos jurídicos presentes no ECA com a finalidade de efetivar o direito à educação, principalmente com relação aos jovens que se encontram em situações de conflito com a lei. Diante da conduta do adolescente, devem ser aplicadas medidas que visem à emancipação do indivíduo, o desenvolvimento da sua maturidade, da autonomia e da independência, para que se forme verdadeiramente um cidadão consciente do seu papel.

5. Em busca de uma conceituação para Indisciplina e Violência escolar

Levando em consideração os conflitos presentes no espaço escolar e buscando mudar o quadro de obstáculos⁷ na efetivação do direito à educação, é mais do que nunca necessário rever as práticas pedagógicas e compreender os termos indisciplina e violência. Mas antes de tentar conceituar esses problemas, cabe apresentar brevemente as influências da contemporaneidade na instituição escolar.

Segundo Libâneo et al. (2009), a escola situa-se dentro do marco da pós-modernidade⁸, fundamentada numa ideologia neoliberal e na exigência de uma sociedade capitalista. Além de estar vivendo as influências da era globalização, com os diversos problemas apontados sobretudo por Delors (2001) e Libâneo (2009).

Nesse sentido, a escola, como uma instituição social, se vê numa encruzilhada constante. A divergência de opiniões, de idéias, crenças, culturas, dificulta enxergar um caminho coerente e pautado na realização do ser humano. Observa-se, assim, que a indisciplina e a violência escolar surgem mediante uma estrutura escolar desigualitária, meritocrática e massificadora.

Para refletir sobre essas situações, há uma literatura que favorece a análise dos problemas escolares, como é o caso dos seguintes pensadores: Antunes (2002), Aquino (1196/2003), Estrela (1994), Guimarães (2002), Guirado (1996), Lajonquière (1996), La Taille (1996), Rebelo (2005), Rego (1996), Schilling (2004).

De acordo com Aquino (2003), uma das primeiras causas da indisciplina e a violência escolar é o fato de a sociedade se encontrar numa contínua mudança e a instabilidade social influenciar a conduta dos estudantes. Mas não se pode pensar que somente o meio influencia na maturação das capacidades psicológicas do indivíduo (LAJONQUIÈRE, 1996). Existem também outras causas: preferência pela punição; desritualização institucional das práticas escolares; exigência obsessiva de obediência; mau entendimento das causas desses problemas; solução imediatista dos conflitos; atribuição de patologias às condutas estudantis; atribuições de responsabilidade para outras pessoas (jogo do “empurra-empurra”); inadequada compreensão da postura do professor e das

⁷ Para uma síntese desse tema: cf. SILVA, 2012.

⁸ Diversos pensadores estudam esta temática, tais como: Nietzsche, Lytoard, Bauman, Bhabha, Hall e Lyon.

atitudes dos alunos; educação “bancária”; desigualdades econômicas e sociais; a crise de valores; conflito de gerações; desperdício da força de trabalho qualificada dos professores; desvio de função das instituições; quebra do contrato pedagógico; idealização do aluno; enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha; imperativos pedagógicos hegemônicos; enfim, as transformações sócio-históricas-culturais-políticas.

Dessa maneira, para Antunes (2002), a indisciplina ocorre em sala de aula quando os alunos não dão oportunidades para o seu desenvolvimento e construção de conhecimento; não se oferecem condições para instigar a participação nos trabalhos e exercício da cidadania; e também quando não há uma prática pedagógica que estimula as habilidades operatórias, uma aprendizagem significativa e formação de atitudes.

Infelizmente, a disciplina imposta nas escolas é aquela que pressiona, impõe medo, coação, subserviência. Funciona como uma militarização, no qual os professores são os generais e os alunos soldados. (AQUINO, 1996). Geralmente, a escola tem o objetivo de uniformizar, homogeneizar, formar condutas de docilidade e submissão. Com isso, “[...] gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na *violência banal*.” (GUIMARÃES, 1996, p. 78, grifos do autor).

Para Rego (1996, p. 100), o comportamento indisciplinado está

[...] diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno [...], cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor (visto como único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo etc.

E o comportamento violento? Qual é o seu significado na realidade escolar?

A violência⁹ não é, porém, causal, mas é socialmente construída e, por isso mesmo pode ser previsível. Ela se manifesta de três modos na escola: a) quando a instituição de ensino é local de uma violência que surgiu fora do próprio espaço escolar; b) quando ocorrem atos contra a escola (depredação ou agressão verbal aos professores); c) quando existem conflitos entre os próprios alunos ou então entre professor e aluno. (CUBAS, 2007).

A violência pode ser categorizada do seguinte modo: “violências contra pessoas (ameaças, brigas, violência sexual, uso de armas); violências contra a propriedade (furtos, roubos); e violência contra o patrimônio (vandalismo e depredação)” (SCHILLING, 2004). Ademais, existem cinco formas de violência escolar: violência da indiferença e da discriminação, violência doméstica, social e

⁹ A violência é conceito multidimensional. Ela implica diversos atores e sujeitos, além de acontecer sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica). (SCHILLING, 2004, p. 33-35).

a da criminalidade. Todas desgastam o espaço escolar, gerando um infortúnio para a educação. (SCHILLING, 2004).

Uma das formas mais difundidas de violência é o *bullying*¹⁰. Trata-se de um comportamento agressivo ou uma ofensa intencional. Ocorrem várias vezes e por muito tempo. Acontece em relações interpessoais caracterizadas por um desequilíbrio de poder. O bullying pode ser direto, quando se dão ataques abertos à vítima, expressos através de agressões físicas, verbais e psicológicas. Ou então indireto, quando ocorre manipulação de relacionamentos, isolamento ou exclusão dos alunos. (CUBAS, 2007). Qualquer uma dessas formas incita o aluno à violência, prejudicando o desenvolvimento da personalidade e a realização do bem-estar coletivo, uma vez que as relações sociais tornam-se pesadas, dificultosas, abrindo espaço para a agressão, imposição, autoritarismo para defender as suas idéias, em vez de um projeto voltado para a formação ética.

Para solucionar esses problemas, Cubas (2007), Freire (2001) e Aquino (1996) sugerem mudanças no fazer pedagógico. Para Aquino, “a saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos nossos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar” (1996, p. 50). Trata-se de fazer despontar uma nova disciplina, “aquela que denota tenacidade, perseverança, obstinação, vontade de saber”. Disciplina não pode significar silenciamento, obediência e resignação, mas “significar movimento, força afirmativa, vontade transpor os obstáculos”. É preciso uma intervenção pedagógica construída através de uma *negociação* constante, quer com relação às estratégias de ensino ou de avaliação, quer com relação aos objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados – sempre com vistas à flexibilização das delegações institucionais e das formas relacionais. Para isso acontecer, é necessário investir nos vínculos concretos, na fidelidade ao contrato pedagógico e na permeabilidade para a mudança e para a invenção. Além de novas estratégias, experimentações de diferentes ordens no processo de ensino-aprendizagem. (AQUINO, 1996). Em suma, urge uma disciplina consciente e interativa (PEREIRA, 2010).

6. A Contribuição do Direito à Educação para a construção da cidadania

A efetividade do direito à educação acontece quando se respeita e garante os direitos do cidadão. Mas o que significa ser cidadão? De acordo com César (2002), o termo cidadão, etimologicamente, tem origem na expressão latina *civis* e no termo grego *polites*, que significa o sócio da *polis* ou *civitas*. Atualmente, a cidadania requer a efetivação dos direitos “[...] à educação, saúde e alimentação dignas, participação real nas decisões políticas, meio ambiente equilibrado, pleno

¹⁰ Para aprofundar este termo, ver os autores ALVES; CUBAS; RUOTI (2007).

emprego, ausência de qualquer tipo de discriminação [...]” (CÉSAR, 2002, p. 24). Ela inclui direitos coletivos e difusos, além dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais (MELO, 1998).

Cabe notar que a cidadania está relacionada intimamente com o direito. Desse modo, quando a escola pauta suas ações administrativas no direito, contribui para garantir a cidadania dos professores, gestores, funcionários, alunos, pais e da comunidade. Assim, uma medida jurídica interessante a ser elaborada e executada no espaço escolar é a construção coletiva do **Regimento Interno**, cuja finalidade é auxiliar no desenvolvimento de ações que ajudem na formação da cidadania. O regimento é o “ato, efeito ou modo de reger, de dirigir. Normas impostas ou consentidas; disciplina, regime [...]” (FERREIRA, 1975, p. 1207, apud ANDRADE; PEREIRA, 2008). É um conjunto de normas e regras que organizam o funcionamento de uma instituição, um órgão. São normas que podem ser impostas ou consentidas. (ANDRADE; PEREIRA, 2008).

Entretanto, o Regimento, ao ser formado, deve estar de acordo com os princípios constitucionais e demais leis infraconstitucionais. Sua elaboração na escola é um **ato administrativo, didático e disciplinar que regula o funcionamento deste estabelecimento de ensino**. (ANDRADE; PEREIRA, 2008). Ele apresenta deveres e direitos de todos os envolvidos no processo educacional, como informa Digiácomo (2010). Deve estabelecer as sanções disciplinares para atos de indisciplina, bem como assegurar o direito ao devido processo legal, ao contraditório e à ampla defesa do estudante (DIGIÁCOMO, 2010).

E a sanção disciplinar pode ser realizada somente quanto acontecer às formalidades e garantias constitucionais, cuja imposição, do contrário, será nula de pleno direito, passível de revisão judicial e mesmo sujeitando os violadores de direitos fundamentais do aluno a sanções administrativas e judiciais (esfera cível e criminal). Essa sanção precisa ser devidamente fundamentada, apresentando os motivos que levaram a autoridade a entender comprovada a acusação e a rejeitar a tese de defesa apresentada pelo aluno e seu responsável, para que possa ser interposto eventual recurso às instâncias escolares superiores e mesmo reclamação ou similar junto à Secretaria de Educação. (DIGIÁCOMO, 2010)

Acrescente-se que a sanção disciplinar é de encargo da escola e, também, deve estar instituída no Regimento Interno e ter caráter essencialmente educativo. Dessa forma, cabe ao Conselho Escolar resolver os problemas mais sérios. (PEREIRA; ANDRADE, 2008).

Portanto, o regimento interno precisa respeitar os parâmetros legais e ser elaborado por meio de uma ampla discussão, debate e discussão com toda a comunidade escolar, levando-a ao conhecimento do processo pedagógico da instituição de ensino (pública ou particular) e à participação ativa na definição de suas propostas educacionais (DIGIÁCOMO, 2010). Além disso, o regimento

deve ser guiado pelos objetivos de incentivar a autonomia, a liberdade, a responsabilidade, a justiça e a realização dos direitos no espaço escolar, contribuindo para a emancipação do aluno e sua cidadania.

7. Propostas Pedagógicas para a construção da cidadania

A instituição escolar não pode se orientar somente por uma perspectiva jurídica, porque os problemas disciplinares impelem para que a educação resgate o seu papel e materialize os seus objetivos. Por isso, a última reflexão adentrará no caminho pedagógico, procurando apresentar possíveis ações no espaço escolar, com a finalidade de plantar sementes da cidadania, de democracia e de ética no tratamento dos conflitos escolares. Entre as propostas, destacam-se: o contrato pedagógico, as assembleias de classe, o Projeto Político-Pedagógico e a formação ética.

Os pensadores que balizam a elaboração, o objetivo e a execução do **contrato pedagógico** são Aquino (1996/2003) e Moro (2004). A primeira etapa nesse contrato é perceber a necessidade do educador instituir uma negociação constante entre a relação de professor e aluno nas questões de estratégias de ensino ou de avaliação, nos objetivos da disciplina e até mesmo dos conteúdos preconizados (AQUINO, 1996).

Existem alguns quesitos importantes para a construção do contrato pedagógico, tais como: os investimentos nos vínculos concretos, a fidelidade ao contrato pedagógico, a permeabilidade para a mudança e para a invenção, determinando que o educador realize novas estratégias, experimentações de diferentes ordens. (AQUINO, 1996, p. 54).

Para Moro (2004), o contrato em comento é uma ferramenta reguladora das salas de aula como possibilidade de desenvolver um trabalho numa escola que se torna um ambiente de relações democráticas, autônomas e responsáveis. É importante ressaltar que o contrato deve fundamentar em valores sólidos e coerentes ao projeto de uma sociedade inclusiva, democrática e cidadã.

Outro mecanismo pedagógico necessário são as assembleias de classe¹¹. Elas são como comunidades democráticas nas salas de aula, um espaço social orientado para guiar os sistemas democráticos. Envolvendo professores e alunos, as assembleias devem discutir as questões sobre os problemas da escola, com objetivo de otimizar a ação e a convivência democrática. Elas também possuem as seguintes funções: a) papel informativo (conhecimento dos atos), b) análise do ocorrido (refletir), c) decisão e organização do que se quer fazer (projetos de trabalho e diretrizes de convivência). Além disso, pode ser organizada em três momentos: preparação, “debate dos temas” e aplicação do acordo. (AQUINO, 2003, p. 81-88).

¹¹ Além das assembleias de classe, existem também outros dois tipos de assembleia: as de escola, e as dos docentes (ARANTES, 2007).

Na verdade, as assembleias estimulam “[...] questões afeitas à solidariedade, igualdade, respeito às diferenças, amizade, confiança ou responsabilidade [...]” (AQUINO, 2003, p. 89). Também proporcionam a formação de capacidades morais e aquisição de atitudes e valores, e ajudam otimizar a vida do grupo-classe. Além de contribuir para o desenvolvimento de capacidades morais desejáveis e criar hábitos democráticos. (AQUINO, 2003, p. 89).

Outra medida imprescindível é a construção coletiva do **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** da instituição escolar. Ele é um eixo norteador das ações educativas no ambiente escolar. Ele apresenta as ideias que a escola pretende ou idealiza fazer, quais objetivos, metas e estratégias, tanto no que se refere às atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Ele é um guia para as ações da escola, uma ação intencional que precisa ser definida coletivamente, caracterizada por um compromisso coletivo e no desejo de formar cidadãos que busquem transformar a realidade. (ÁVILA, 2009). Trata-se de um planejamento, com caráter político e pedagógico, voltado para a formação de cidadãos que, além de saberem ler e escrever, sejam capazes de criticar e transformar a realidade, propiciando, assim, viver a democracia. Só que o PPP precisa ser implementado democraticamente na escola. As ideias não podem ser impostas, imprecisas, vagas e gerais. É justo que se eleja a democracia como fim.

E uma última proposta é a **formação ética**. Ela ajuda na reflexão da moral da sociedade. Em miúdos, essa formação objetiva reflexão individual e coletiva, de modo racional e autônomo, sobre os princípios gerais de valor que devem nortear as relações entre os indivíduos na escola, buscando respeitar a diversidade humana.

Ademais, muitas teorias pedagógicas, psicológicas, filosóficas, jurídicas e entre outras ciências apresentam diversas sugestões sobre como se educa, quais são os valores importantes, como formar seres éticos e cidadãos, e como é possível ajudar no desenvolvimento da personalidade do aluno. Diante dessa complexidade de busca de soluções para os conflitos no espaço escolar, fica a tarefa ao educador e a direção de formar-se continuamente¹². “Saber nunca é demais e não ocupa lugar” (SILVA, 2004, p. 204).

8. Considerações Finais

A indisciplina e a violência escolar não podem ser compreendidas apenas como circunstâncias dificultadoras e obstáculos para a efetivação do direito à educação, pois são momentos em que a escola precisa realmente extrair da sua essência uma ação educativa, revendo sua atuação e,

¹² Cf. SILVA, 2010, p. 139-148.

ao mesmo tempo, ressignificando suas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário retomar as bases jurídicas e pedagógicas.

A instituição escolar precisa apoiar-se no direito, na perspectiva jurídica, pois esta perspectiva fundamenta as ações da escola, garantindo os direitos e solucionando de modo democrático, justo e igualitário os problemas. Tanto a perspectiva jurídica, quanto a pedagógica na ação educativa, buscam educar e formar o ser humano em todas as suas dimensões (física, intelectual, afetiva-social), tendo em vista o exercício da sua cidadania.

Desse modo, a indisciplina e a violência podem ser pensadas mais como um desafio ou como uma oportunidade para uma profunda revisão das visões e práticas jurídicas e pedagógicas, em rumo de um paradigma que efetiva o exercício da cidadania (GARCIA, 2009). Isto é possível através do ideal de uma disciplina consciente e interativa, marcada por participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania (PIRES, 1999).

Segundo Vasconcellos (1994, apud PIRES, 1999) “o que seria de uma orquestra, se cada músico tocasse o que quisesse? Se não houvesse disciplina? Ela é necessária. E deve ser analisada como um meio e não um fim”. Portanto, Vasconcellos diz que “[...] os educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um projeto comum de escola e de sociedade”, como numa orquestra em busca da realização da cidadania ativa e plena.

9. Referências

ANDRADE, Maria Raquel; PEREIRA; Cássia Regina Dias. **Regimento Escolar: o aspecto jurídico das sanções disciplinares e/ou medidas pedagógicas.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/14666.pdf?PHPSESSID=2010012108381666>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil: A questão da indisciplina em sala de aula.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina: O Contraponto das escolas democráticas.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARANTES, Valéria Amorin. Convivência Democrática e Educação: A construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ética e Cidadania: Construindo valores na Escola e na Sociedade.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 59-66.

ARAÚJO, Ulisses. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ética e Cidadania: Construindo valores na Escola e na Sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 11-21.

ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de. **O Projeto Político-Pedagógico e a ampliação do ensino fundamental**: um novo olhar sobre a realidade escolar. Disponível em:

<<http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/avilavirginiaoprojetopolitico.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme A. de. **Curso de Filosofia do Direito**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Código Penal, Decreto 2.848/1940**. Brasília, DF, 1940.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996**. Brasília, DF, 1996.

CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**: Comentários Jurídicos e Sociais. 9. ed. Atualizada por Maria Júlia Kaial Cury. São Paulo: Malheiros, 2008.

CUBAS, Viviane. Violência nas escolas: como defini-las. In: ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira; RUOTI, Caren. **Violência na Escola: um Guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Ato de Indisciplina**: como proceder. Paraná: Ministério Público. Disponível em: <<http://www.mp.pr.gov.br/cpca/telas/cadoutrinaeducacao4.html>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**: Direitos e Deveres. Paraná: Ministério Público. Disponível em: <<http://www.mp.pr.gov.br/cpca/telas/cadoutrinaeducacao6.html>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

FILHO, Octacílio Sacerdote. **Ato de Indisciplina e Ato Infracional**. Disponível em: <www.nre.seed.pr.gov.br/.../ATO_DE_INDISCIPLINA_E_ATO_INFRAACIONAL.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2010.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Joe. Indisciplina e Violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educativo**. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GUIRADO, Marlene. Poder Indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre direitos humanos**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

LA TAILLE, Yves. A Indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A criança, sua (in) disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, João B. **Em busca de lucidez: o fiel da balança**. São Paulo: Loyola, 2008.

LODI, Lucia Helena; ARAÚJO, Ulisses F. Ética, Cidadania e Educação: Escola, democracia e cidadania. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ética e Cidadania: Construindo valores na Escola e na Sociedade**. Brasília: MEC, 2007. p. 69-76.

MELO, Milena Petters. Cidadania: subsídios teóricos para uma nova práxis. SILVA, Reinaldo Pereira e (Org.). **Direitos humanos como educação pra a justiça**. São Paulo: LTr, 1998. p. 77-87.

MORO, Paulo Adriana de Brito. **Contratos em sala de aula: as regras escolares em questão**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIRES, Dorotéia Baduy. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 10, nº 66, abr. 1999.

PEREIRA, Ana Lúcia. **Conceito de Disciplina**. Disponível em:
<<http://www.analuciapsicologa.com/ConceitoDisciplina.PDF>>. Acesso em: 02 mai. 2010.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Irandi. **O Adolescente em conflito com a lei e o direito à educação**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Irandi. **Programas de sócio-educação aos adolescentes em conflito com a lei**. Maringá: UEM/PEC/PCA/CMDCA, 2004.

RAMAL, Andrea Cecília. A nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista de Educação**, Salvador, ano 5, n. 17, p. 05-21, jun. 1997.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar - causas e sujeitos:** A educação problematizadora como proposta real de superação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

REGO, Teresa Cristina R. Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 93- 101.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SILVA, João Henrique da. **A Indisciplina e a Violência Escolar:** uma perspectiva pedagógica e jurídica para a construção da cidadania. 2010. 158p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação *latu sensu* em Direito Educacional) – Centro Universitário Claretiano, São Paulo, 2010.

SILVA, João Henrique da. A Indisciplina e a Violência na escola: obstáculos à efetivação do direito à educação. In: DIREITO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO: acesso à justiça, direitos humanos e relações transfronteiriças, v. 1, 2012, Campo Grande. **Anais de I Congresso Jurídico dos Cursos de Direito da UFMS / I Encontro Técnico-científico da FADIR-UFMS.** Campo Grande: UFMS, 2012. p. 1-20.

TEIXEIRA, Eliana Franco. **O Direito à Educação nas constituições brasileiras.** Belém: Unama, 2001.

VIZIM, Marli; SILVA, Shirley. **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência.** Campinas: São Paulo, 2003.

**REGULAÇÃO SOCIAL OU CONHECIMENTO PODEROSO? POSSIBILIDADES
DO CURRÍCULO EM THOMAS POPKEWITZ E MICHAEL YOUNG**

Ivan Fontes Barbosa

Departamento de Ciências Sociais UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ifb@bol.com.br

un espíritu sano en un cuerpo sano es una descripción breve, pero completa de un estado feliz en este mundo [...] La felicidad y la desgracia del hombre son, en gran parte, su propia obra. El que no dirige su espíritu sabiamente, no tomara nunca el camino derecho, y aquél cuyo cuerpo seja enfermizo y débil, nunca podrá avanzar por ello (LOCKE, 1986, p. 31).

Toda nuestra sabiduría consiste en prejuicios serviles; todos nuestros usos son sino sujeción, tortura y violencia. El hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose en una mantilla; a su muerte se le clava en un féretro; en tanto que él conserva La figura humana está encadenado por nuestras instituciones (ROUSSEAU, 2008, p.42).

O debate em torno do papel da escola na contemporaneidade apresenta uma agenda marcada pela percepção de suas dimensões políticas cujos fundamentos transitam da pressuposição moderna do poder do conhecimento científico à premissa pós moderna de como esse conhecimento “verdadeiro” e “forte” pode ser pensado como formação discursiva mediadora de controle social e/ou de processos emancipatórios. Para ambas perspectivas a escola e o conhecimento por ela propalado, podem contribuir para subverter as iniquidades sociais uma vez que sua missão é desenvolver certas dimensões intelectuais que propiciem o esclarecimento e autonomia nos educandos.

Esta ambiência tem situado as abordagens sociológicas do currículo num paradoxo no que tange ao papel atribuído à escola e a função do conhecimento por ela transmitido. De um lado, temos os precursores do projeto da modernidade que advogam que devemos *atualizar o iluminismo* e fazer com que o currículo escolar forneça ao aluno um conhecimento poderoso e universal (YOUNG; 2007, 2007a, 2010, 2010a), sendo este representado pelas verdades científicas. Em outro polo, diametralmente oposto, emergindo no bojo do ataque a modernidade iluminista e racionalista, temos os signatários da percepção do conhecimento escolar como forma de regulação social (POPKEWITZ; 2000, 2004, 2010) e do

conhecimento científico como um conhecimento particular historicamente formado e estruturador de percepções mantenedoras e reguladoras das relações desiguais.

Esta pesquisa preliminar de natureza teórica e exploratória, foi estruturada a partir da discussões ocorridas na disciplina Sociologia do Currículo. A constatação foi a de que o papel do conhecimento escolar na contemporaneidade tem sido posto em cheque. A ciência, componente incontestável do currículo escolar, tem sido contestada e sobre ela, e sua transmissão no âmbito pedagógico, não paira mais a suposição que ela é neutra e objetiva. Essa dúvida tem reconfigurado e repolitizado o papel do conhecimento escolar e das estratégias pedagógicas concorrendo para que o currículo escolar configure-se como instrumento de construção de práticas antagonistas. O escopo amplo desta proposta é fazer um mapeamento das ações pedagógicas *críticas* desenvolvidas pelos movimentos sociais e pelas instituições educativas das redes pública e privada da grande João Pessoa, balizado pelo intuito de compreensão dos seus fundamentos intelectuais, epistemológicos e ideológicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem gravitado em torno de pesquisas documentais, realização de entrevistas e observação das práticas pedagógicas no universo escolar.

O texto apresenta os resultados do primeiro momento do mapeamento das percepções sociológicas acerca do currículo. Está estruturado em torno da variações da percepção do que seja a verdade e como ela resvala na estruturação do currículo e caracteriza, com isso, uma proposta política pedagógica em Michael Young e Thomas Popkewitz.

Michael Young: a escola e a transmissão do conhecimento poderoso

A promessa da modernidade de construir um homem capaz de, constituindo a si mesmo e ao mundo, chegar à autonomia, à liberdade e à justiça, gerou a articulação de ações políticas com vistas à efetivação desses valores. Esse ideário tem como ápice a criação da escola que se constituiu como modelo dominante para alcançar o processo de educação e de formação dos sujeitos dotados de razão (PRESTES, 1996, p.54).

O sociólogo da educação britânico Michael Young (1915-2002) é um dos representantes da postura que defende a proposta curricular adotada pelas escolas modernas. Fundador da cognominada Nova Sociologia da Educação, iniciou a abordagem sociológica do currículo centrando na controvérsia em torno do conhecimento escolar como forma de controle social. A visão que apresento de sua proposta advém da revisão que elabora sobre seu trabalho da década de 1970, quando muda sua leitura do entendimento do papel da escola

e deixa de notar apenas os aspectos conservadores da escolarização, denunciando a marginalização do papel do conhecimento nos estudos sobre o currículo¹.

Crítico da posição pós-estruturalista e pós-moderna da escola, aponta que ancoradas em Michel Foucault passaram a associar escolas a hospitais, prisões e asilos e a detectar nelas as formas de vigilância e controle, enfatizando as dimensões disciplinares e de poder que orbitam em torno do processo de transmissão e construção do conhecimento. Menosprezaram a importância e o debate sobre o conteúdo dos currículos escolares, ao perceberem que o currículo baseado nas matérias excluía outras vozes e saberes além de exercerem um controle simbólico sobre os sujeitos. O cerne dessa rejeição está assentado no fato de que Young (2010a, p.66) considera que por não possuírem *qualquer teoria do conhecimento enquanto tal, pouco mais conseguem fazer do que expor a forma como as políticas curriculares mascaram as relações de poder*. Incorrem no relativismo que nega qualquer possibilidade de conhecimento objetivo.

Advoga Michael Young (2007, p.1292-1293) que a luta histórica pelos propósitos da escolaridade se deu em torno de duas tensões. A primeira diz respeito aos objetivos de *emancipação e dominação* e a segunda versa sobre quem deve receber a escolaridade e o que o indivíduo recebe com esta escolaridade. No primeiro aspecto temos o fato de que a escola permitiu e permite a mobilidade e autonomia mesmo em detrimento de ser um mecanismo de seleção, controle e adestramento. A segunda tensão diz respeito, primeiro, ao fato de que ela vai ser encarada como uma necessidade histórica que deve ser propagada e, segundo, que os conhecimentos que devem ser fornecidos são os científicos.

A ênfase na ciência se dá em função da credibilidade das explicações científicas e das formas de auferir a sua verdade. Entende os ataques à racionalidade científica, porém não concorda com a pressuposição de que ela não seja um conhecimento objetivo. Ela é histórica e social e isso não tira a sua credibilidade como querem os defensores da proposta pós-moderna. O dado histórico que atesta que o currículo ainda em voga foi delimitado por um segmento da classe média na transição dos séculos XVIII/XIX

[...] não é motivo para que ele seja descrito como um currículo de classe média.

Seria igualmente falho descrever a Lei de Boyles como uma lei de classe média, pois Boyles era um cavalheiro de classe média-alta do século XVIII! As origens

¹ Conforme Michael Young (2010, p.19-20) existe tendências na teoria educacional que acentuam o processo de marginalização do conhecimento nos estudos sobre currículo: *a primeira é meu próprio trabalho [...] paradoxalmente, este trabalho buscou centralizar o papel do conhecimento na educação. No entanto, o currículo ficou conceituado com uma seleção de conhecimentos, exprimindo os interesses dos poderosos*.

históricas específicas de descobertas científicas são interessantes como origens históricas de leis científicas. No entanto, essas origens não têm como dizer a verdade sobre uma lei científica ou sobre os méritos de um currículo (Idem, p.1291-1292)

A condição social e histórica da ciência não constitui razão para inquirir acerca de sua *verdade e objetividade* ou para tomar o currículo como uma *mera política expressa através de outros meios*. Sua postura *sociorrealista* do conhecimento remete justamente a este caráter social da reflexão científica e enfatiza que é ele que dá subsídios e fornece as bases da sua objetividade e das suas alegações de verdade. É por isso que devemos considerá-lo como *único fundamento para preferir certos princípios curriculares, em detrimento de outros* (YOUNG, 2010a, p.399).

A sua leitura de verdade está amparada, primeiramente, nas contribuições de Emile Durkheim acerca da natureza social e histórica do conhecimento. Parafraseando este autor, Michael Young exprime que,

[...] a humanidade do conhecimento só se pode localizar na sociedade e na necessidade de os conceitos serem, ao mesmo tempo “do mundo” (um mundo que inclui tanto a sociedade como a realidade material) e diferenciados da experiência que temos desse mundo [...] o social era objetivo, pelo menos em parte, porque excluía as subjetividades do ego e o mundo profano da ação e experiências individuais [...] criamos conhecimento como criamos instituições: não de uma forma qualquer, mas em relação com a nossa história e com base naquilo que gerações anteriores descobriram ou geraram (Idem, p.401).

Partindo de pressuposições que ensejam que o constante processo de aprimoramento científico segue uma dinâmica própria e está imune aos interesses de ordem não teórica, entende que as escolas são instituições cujo propósito é a promoção da aquisição desse conhecimento. São agências de transmissão cultural e de saberes. No contexto atual a questão fundamental tem gravitado em torno dos tipos de conteúdo que a escola tem a incumbência de comunicar. A sua resposta é objetiva: o conhecimento poderoso. Este tipo de saber está ligado ao alcance que ele permite, ou seja, a possibilidade de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo. É um tipo de conhecimento que

não é local e, muitas vezes, vai de encontro às experiências dos alunos. São estas informações que a escola tem de transferir e por isso precisam de especialistas. Todavia, insurgindo contra os que negam as relações verticais e as dimensões institucionais do processo de transmissão dos conteúdos, o autor postula que a transferência desse tipo de conhecimento implica a manutenção de relações hierárquicas que não podem ser democráticas em sua plenitude, pois, ao ser produzido por especialistas, não pode ser escolhido por aqueles que estão aprendendo.

Isso não significa para Young (2007, p.1295) *que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos a pedagogia e a escola.* O conhecimento escolar é diferente do conhecimento não escolar proveniente do cotidiano. O currículo escolar não seria construído em função do *conhecimento dependente do contexto*, que aprendemos usualmente e que aproveitamos para resolver problemas específicos do nosso dia a dia. O conhecimento que ele conceitua como poderoso é o *independente do contexto ou conhecimento teórico*, que são planejados para fornecer generalizações com dimensões e alcance universais (Idem, p.1296).

A escolaridade implica fornecer ao estudante acesso a esse tipo de conhecimento especializado. A construção do currículo deve envolver questões relativas aos conhecimentos científicos e seus domínios e as diferenças entre essa forma de conhecimento e o conhecimento que aprendemos de maneira habitual. Como instância propaladora do *conhecimento poderoso*, não é sugestivo a escola estar sujeita a dinâmica de transmissão e de delimitação do conhecimento educacional que não seja a ditada pelas esferas de produção desse conhecimento.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixa-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p.1297).

O projeto deste autor está assentado na premissa de que a ciência é um bom instrumento para pensar a intenção de formação que as escolas devem patrocinar. Para Young (2007, p. 1299) existe uma *ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão ao aluno de adquirir conhecimento poderoso, ao qual raramente eles têm acesso em casa*. O conhecimento educacional tem a incumbência de fornecer generalizações e informações que permitam os alunos transcenderem os limites impostos pelas suas trajetórias e experiências. Ele fornece um saber poderoso capaz de garantir a sua inserção no contexto do mundo do trabalho e a sua formação enquanto sujeito em processo de aperfeiçoamento. No mundo contemporâneo esse sujeito carece de conhecimento universal para poder pensar universalmente a condição humana e suas possibilidades criativas.

Thomas Popkewitz: currículo e controle social

Pedro Goergen (2001, p.18) sugere que para *pós-modernos o conceito de razão com traços de universalidade e a possibilidade de interferir nos caminhos da humanidade são ideias do passado, hoje vazias de sentido*. Desacreditaram a razão moderna e a condenaram como a grande e algoz ilusão dos terríveis desastres cometidos em nome da ciência e do progresso.

Os trabalhos do professor norte americano Thomas Popkewitz (1940-) enfrentam a questão da relação entre escola e regulação social, ou melhor, buscam captar as inter-relações entre o saber e suas correlatas manifestações de poder. Estão interessados em perceber como o poder limita e reprime as práticas sociais, como ele permite que expressemos desejos pessoais, vontades, necessidades corporais e interesses cognitivos.

O preceito teórico e metodológico adotado pelo autor é por ele nomeado de *epistemologia social histórica*. Proveniente da *virada linguística* esta leitura difere da tradição (*historicista, filosofia da consciência*), que pressupõe o texto (e o privilégio de seus atores e eventos) como centro da análise, ao valorizar os *padrões de pensamento e razão*. Estes padrões são vistos com práticas sociais que constroem os objetos do mundo e não apenas as representações dos objetos. Segundo ele, *uma epistemologia social explora os diferentes princípios de classificação [...] presentes não apenas num texto, mas num amalgama de condições sociais nas quais as classificações são legitimadas* (POPKEWITZ, 2010, p.184).

O conhecimento é uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas. Se quisermos saber em que reside o conhecimento, não devemos nos voltar da *forma de vida, de existência, de ascetismo, própria do filósofo*. Ao buscar conhecê-lo, o que ele é, como se origina, como é fabricado, devemos nos aproximar dos políticos, posto que é fundamental compreender quais são as relações de luta e de poder que estão por trás dos processos de sua emergência e dinâmica. É somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si, odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 2005, p.23).

O estudo das práticas das reformas escolares contemporâneas atesta a assunção da escolarização como uma construção histórica que pressupõe relações particulares entre o poder e o saber. O currículo e suas prescrições começam a serem objetos privilegiados nos estudos sociológicos da educação, pois passa a ser percebido, na sugestão de Thomas Popkewitz (2010, p.174), como um conhecimento particular, historicamente formado, que determina o modo como às crianças tornam o mundo inteligível. Ele começa a ser encarado como uma forma de regulação social (governo da alma) produzida a partir de estilos privilegiados de raciocínio, que não devem ser apenas entendidos como informação e conhecimento, mas sim, formas particulares de agir, falar, sentir e “ver” o mundo e o “eu”.

Aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidade em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós dizemos a verdade sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação [...] não podemos tomar a razão e a racionalidade como sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro, mas como sistemas historicamente contingente de relações cujos efeitos produzem poder (Idem, p.185).

Consoante Tomaz Tadeu da Silva (2010) quando pensamos no currículo levamos em consideração apenas o conhecimento que ele preconiza, esquecendo que o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos (nossa identidade e subjetividade). Logo devemos encarar a noção moderna de razão, como

[...] produto de uma construção histórica que deve suas características às condições da época em que foi desenvolvida e não a uma essência humana abstrata e universal. Essa razão é eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e não pode ser generalizada (Idem, p.256).

A regulação social que o currículo opera atua em dois diferentes planos. O primeiro está atrelado ao fato de que ele elege e impõe certas definições do que deve ser conhecido. Essa eleição modela substancialmente a maneira como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática, atuando como *lentes para definir problemas, através das classificações que são sancionadas*. O segundo sugere que a escolha do conhecimento não significa apenas seleção de informações, mas a delimitação de regras e padrões que guiam os indivíduos na construção de seu conhecimento sobre o mundo.

O currículo propugna uma *tecnologia social* que opera através de um conjunto de *métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável e não razoável como pensamento, ação e autorreflexão*. Conforme Thomas Popkewitz:

O currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também com a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social (2010, p.194).

A reforma sustentada pelo Estado e a construção dos indivíduos constituem um mesmo projeto social. A produção do progresso e de sua racionalidade é orquestrada não apenas por meio de mudanças institucionais, mas também pela mudança das capacidades interiores dos indivíduos, de modo que cada pessoa age como um cidadão autoresponsável e

automotivado. A administração social da alma é personificada de forma mais profunda na pedagogia escolar. A escola assume a condição de mecanismo orquestrado pelo estado para *conceituar e organizar um grande e contínuo programa de pacificação, disciplina e treinamento, responsável pelas capacidades políticas e sociais do cidadão moderno* (POPKEWITZ, 2004, p.110).

Aquilo que se tem como capacidades universais de resolução de problemas no âmbito do discurso pedagógico inscrevem divisões de uma forma que faz os estados normais assumirem a condição de naturais e não problemáticos. É nesse nível de inscrição de disposições e sensibilidades que as inclusões e exclusões ocorrem – ou seja, no nível do ser da criança. O poder, no sentido da produção de princípios que excluem ao tempo que incluem, está localizado em práticas classificatórias e divisórias, no nível do ser da criança e do professor (Idem, p.121).

A abordagem de Thomas Popkewitz (2010) indica que sua intenção é problematizar o que percebemos como dado objetivo ou verdade e desestabilizar as formas e instituições que permitem e propalam este tipo de raciocínio.

Isto introduz um paradoxo aparente à medida que afastamos questões da agência e atores do centro da análise. Ao se desestabilizar as condições que confinam e prendem a consciência e seus princípios de ordem, criando, assim, uma gama mais ampla de possibilidades para a ação, o ator é paradoxalmente, reintroduzido. Tornar as formas de raciocínio e as regras para “dizer a verdade” potencialmente contingentes, históricas e suscetíveis à crítica é uma prática que desaloja princípios ordenadores (p.184-185).

Associar mudança histórica com rupturas epistemológicas não implica impossibilitar a ação política. Enfocar as epistemologias ao invés dos atores não concorre para abdicar ao papel da razão e da racionalidade na busca de um mundo mais democrático. A proposta do autor enreda o paradoxo de nos situarmos no processo histórico *de forma que nós, coletivamente, através de nossas ações no presente, alteremos a causalidade que organiza as construções de nossos “eus” e, nesse processo, possamos abrir novos sistemas de possibilidades para nossas vidas coletivas e individuais* (Idem, p.207).

La crítica puede abrir nuevos sistemas de posibilidad para nuestras vidas colectiva e individual. Poner de manifiesto los sistemas de orden, apropiación y exclusión que nos rigen hace posible que les ofrezcamos resistència (POPKEWITZ, 2000, p.28).

Situar o sujeito dentro da história e problematizá-lo são artifícios hábeis na tentativa de reincluir *a humanidade nos projetos sociais*. Não se trata de negar o sujeito e sua importância. O que devemos fazer é inquirir e compreender sobre como se deu o seu processo de construção e qual o seu significado político. O procedimento *genealógico* vem propor uma libertação do sujeito, busca entender como este sujeito foi constituído no transcurso histórico, de como os saberes, os discursos, dos domínios dos objetos, sem invocar um sujeito transcendente e que busca sua identidade “vazia” ao longo da história.

Conhecimento poderoso ou regulação social

Qual a dimensão política do currículo neste cenário? O que devem às escolas ensinar? Como resolver o paradoxo apresentado? É incontestante que o conhecimento científico é importante, assim como é evidente que ele governa subjetividades e muitas vezes assume a condição de discurso e conhecimento legitimador de práticas educativas discriminatórias e assentadoras dos injustos e distintivos critérios de classificação regulados pelo dispositivo pedagógico.

Tentei indicar que esse paradoxo é filosoficamente orientado a partir da concepção de verdade e de conhecimento que as respectivas propostas arrolam. Enquanto que para Michael Young o conhecimento verdadeiro existe e fornece poder para conduzirmos o revigoramento da proposta iluminista inacabada, Thomas Popkewitz aponta para o fato de esse projeto ser unilateral e incorporar dispositivos de controle e de perpetuação das diluídas injustiças sociais que obliteram o alcance do reconhecimento e da inclusão dos segmentos amplamente explorados das modernas sociedades capitalistas.

É assaz imaturo declarar o esgotamento da ciência moderna e de sua importância para o processo de escolarização e isso os autores pós-modernos tem a plena convicção. No entanto seria ingênuo, como atesta a história, acreditar na imparcialidade da ciência e no julgamento político dos cientistas e deixá-los, com isso, conduzir o processo decisório da identificação e distribuição do conhecimento educacional. É necessário que as ponderações

acerca da escola introduzam a reflexão sobre a natureza reguladora do conhecimento com o intuito de identificar os limites de sua feitura, de sua transposição didática e de seus alcances. É imprescindível escolarizar sujeitos imunes a alguns de seus deletérios efeitos de poder. Temos que ter clareza das dimensões políticas que a escolarização, seus conhecimentos e as correlatas políticas educacionais oferecem, para podermos atuar com vistas à consecução de propósitos políticos que estejam comprometidos com a sistemática extinção da inequação social e da gradual conquista da autonomia e das benesses sociais que uma luta política esclarecida pode oferecer. A ciência, ainda que assuma a feição pós-moderna, deve continuar sendo o aporte mais seguro para tal empreitada.

Aceno para esse paradoxo utilizando as falas dos autores que compuseram a epígrafe desta proposta e que a meu ver refletem, ainda que de forma tangencial, algumas ânsias e aflições das proposições modernas e pós-modernas de nosso tempo. Jean-Jacques Rousseau constatara em meados de 1762 que enquanto conservássemos as feições humanas estaríamos presos às instituições sociais. Seria impossível escapar dessa condição após o *abandono* do estado de natureza e *deflagração* do contrato social. No entanto, como seis décadas antes observara John Locke, são estas instituições e estes acordos que promovem a felicidade e/ou a desgraça dos homens. Quanto mais presos permaneceremos ao mundo do pensamento abstrato e teórico, mais atados e dependentes estaremos dos homens, de seus interesses e da sua história, eis a nossa condição. Não se foge desta sina sem sacrificar alguma parte substancial do intelecto e da criatividade humanas.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, NAU Editora. 2005.

GOERGEN, Pedro *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, Autores Associados. 2001.

LOCKE, John *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, AKAL. 1986.

POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, T. T (Org) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes. 2010.

_____ *Reforma como administração social da criança: globalização do conhecimento e do poder*. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos (orgs) *Globalização e educação: novas perspectivas*. Porto Alegre, Artmed. 2004.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

_____ *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* Madrid, Ediciones Morata. 2000.

PRESTES, Nadja Hermann *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.* Porto Alegre, EDIPUCRS. 1996.

ROUSSEAU, J. Jacques *Emilio, o de la educación.* Madrid, EDAF. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu *O Adeus às Metanarrativas Educacionais.* In: SILVA, T. T (Org) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis, Vozes. 2010.

YOUNG, Michael *Para que servem as escolas?* In: *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 28, n. 101. (2007) p.1287-1302.

_____ *Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. ?* In: *Educação em Revista, Belo Horizonte*, v. 45. 2007a. p. 159-196.

_____ *Os estudos do currículo e o problema do conhecimento: atualizar o iluminismo.* In: SÁ, Maria Roseli Brito e FARTES, Vera Lúcia (org) *Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiencia.* Salvador, EDUFBA, 2010.

_____ *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.* Porto, Porto Editora, 2010a.

ENTRE DISENSOS Y CONSENSOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Brousse, Nicolás

(nbrousse@ungs.edu.ar)

Universidad Nacional de General Sarmiento

Correa, Walter

(wcorrea@ungs.edu.ar)

Universidad Nacional de General Sarmiento

Introducción

En un contexto de creciente cuestionamiento a los saberes escolares, en tanto “monopolio del conocimiento legítimo”, y la búsqueda de una constante y no siempre coherente, legitimación de la autoridad escolar, a las instituciones escolares les cuesta, no solo legitimarse a sí mismas, sino que también debe legitimarse constantemente frente a una sociedad que se plantea, al menos en apariencia, mucho más dinámica que la escuela. Frente a este escenario, a nuestras escuelas se les presenta un desafío mucho más interesante con la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, nivel educativo tradicionalmente selectivo.

La experiencia que presentamos en este trabajo, se basa en el análisis del curso 4° 4° de la escuela de educación Media N°1 “Lisandro de la Torre”, ubicada en el partido de Malvinas Argentinas. En este caso, hemos podido dar cuenta de la complejidad de las relaciones de los actores participantes del centro escolar. De tal modo, que nos ha llevado a preguntarnos por el papel que cumplen los vínculos entre los actores intervinientes en la institución escolar, y cómo, tales vínculos inciden en las posibilidades y los modos de acceso al conocimiento. El objetivo de este trabajo es, entonces, indagar sobre la importancia que cumplen los vínculos a la hora de diseñar y llevar a cabo las diferentes estrategias que se aplicarán en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Nuestra presentación consta, en primera instancia, de un análisis de las relaciones registradas en las clases, en particular, y en el ámbito de la escuela en general. Por un lado, planteamos que estas relaciones sociales dentro de ese espacio están impregnadas por la cultura institucional de la escuela misma; por otro lado, proponemos que el poder, en tanto capacidad de influir sobre las relaciones sociales y la toma de decisiones, circulan de modos similares tanto dentro como fuera del aula e incide en la apropiación de saberes. Como segundo eje vamos a plantear cómo los vínculos, y las formas que éstos tomen, impactan sobre la transmisión de saberes y el mundo social del aula. Finalmente, a modo de conclusión, intentaremos elaborar algunas reflexiones acerca del rol que, en

tales contextos, puede asumir el docente para facilitar, a través de la propuesta vincular, el acceso al conocimiento.

Para el abordaje a estas cuestiones, la metodología de trabajo consistió en el trabajo etnográfico, privilegiando, dentro del trabajo de campo, la observación por sobre cualquier otro método como pueden ser entrevistas en profundidad.

Construcción relacional en la cotidianeidad

A continuación vamos a intentar de abordar de un modo más puntual, la compleja realidad cotidiana del aula. La cual la podríamos definir como un nuevo sistema, al interior de otro más amplio como lo es la escuela. Desde ya que la inquietud por analizar los vínculos al interior del espacio áulico nos surge por varios motivos. Por un lado, cómo es reinterpretado el marco normativo, en este caso, dentro del aula. Por el otro, por qué las conductas, relaciones y vínculos son tan cambiantes en distintas situaciones.

En este sentido, nos parece muy interesante intentar dar cuenta de que estrategias entran en juego al momento de determinar las condiciones en las que se llevará adelante una clase. No nos parece menor el dato recolectado en las charlas que tuvimos con los jóvenes, en las que ellos fueron quienes evidenciaron su cambio de comportamiento dependiendo de la clase en la que se encuentran¹. En la charla, hablando con los chicos sobre la hora de geografía y psicología nos dijeron que en aquella, “todos están más atentos. Es como más debate. En cambio en la otra no, y en física peor”.

¿Qué cuestiones entran en juego a la hora de definir las relaciones entre los sujetos implicados dentro del aula? ¿Qué cuestiones, más aun, en un ámbito donde cierto grupo de los actores, con una perspectiva más amplia que la de los docentes, evidencia y es consciente de los cambios actitudinales de ellos mismos? A modo de primera hipótesis, podemos decir que las reglas utilizadas en el aula para normar la participación y la relación entre quienes interactúan en el espacio, muestran una estructura específica que se establece de acuerdo a las pautas particulares acordadas entre los sujetos intervinientes. A modo de profundizar esta propuesta podemos decir que no es equivalente la propuesta normativa institucional con la propuesta áulica, puede ser, que el marco institucional de algún modo la condicione, sin embargo, consideramos que no logra determinarla.

¹Ver anexo

Con respecto a estas afirmaciones proponemos tener en cuenta varias circunstancias en consideración con algunas de nuestras aclaraciones previas. Por ejemplo, en esta construcción vincular está claro que el marco normativo institucional no es de gran conocimiento, esto lo percibimos en el trabajo realizado por los alumnos en torno al acuerdo de convivencia, la condición de suplencia de dos de las docentes observadas por nosotros y el manifiesto desconocimiento ya expuesto por nosotros por parte de algunos profesores².

Una vez hecha esta primera exposición, nos parece pertinente tomar el análisis y la propuesta vincular de Telma Barreiro. Esta autora sostiene que el docente debe mantener una triple relación. Es decir, con los alumnos como grupo, como individuos y entre ellos y el conocimiento. Para ello el docente, debe mantener un constante trabajo de construcción de estos vínculos. En toda propuesta vincular, hay que tener en cuenta como circula el poder, debido a que se supone que quien tiene el poder, a priori, tiene mayor fuerza para imponerse sobre el otro. Sin embargo, no siempre es así, el status jerárquico no garantiza más poder dentro del vínculo. El poder depende de cómo se juega y resuelva la propuesta vincular (Barreiro, 2009).

En este marco podemos analizar nuestras observaciones ya que se evidencia como en una determinada propuesta hay un vínculo y una interacción constante donde no se da, por supuesto el compromiso de los jóvenes, sino que se construye un compromiso mutuo entre los actores en juego. Proponemos analizar primero el caso del segundo momento, la clase de geografía, para luego pasar si al primer momento. En el segundo momento, la profesora mantiene estrecha relación con los alumnos, de modo tal que logra acercar la disciplina de estudio abordada por ella a los estudiantes. Además, por medio de distintas estrategias y dispositivos, como por ejemplo la adjudicación de roles o tareas bien explícitas y determinadas, genera un ambiente en el que sea muy difícil no interactuar de modo colectivo en la dinámica planteada por ella. En otras palabras, por medio de la adjudicación de roles y tareas, y a su vez, por medio de un debate constante con los alumnos, a modo de *feedback*, en este sentido podríamos decir que aquí estamos frente a la presencia de un determinado modo de ordenar el proceso de aprendizaje.

La estrategia particular que emplea la docente en función de la interacción con los alumnos, le sirve para generar o legitimar ese poder que les es asignado a priori y, a modo normativo e institucional, le es legítimo. Pero que, en la complejidad cotidiana del aula, no es suficiente. Como afirma Rockwell, “(...) los maestros tiene que negociar constantemente su autoridad frente al grupo (...)”

² Ver en Amaya, D., Brousse, N., Correa, W., Luque, M. “1er Trabajo Practico. Residencia I”, UNGS, 2012

Los alumnos distinguen con rapidez a los adultos que no logran establecer esa autoridad frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos” (Rockwell, 1995).

Sin embargo, si pasamos ahora al análisis del primer momento, la relación entre docente y alumnos parece más distante, y por ende, los vínculos adquieren otras lógicas de interacción. Algunas de las principales características son, por ejemplo, que no hay una labor por parte de la docente, de explicitar las intenciones, los intereses o los objetivos que se propone a alcanzar en conjunto con los jóvenes. En este momento parecería que la docente da por supuesto que hay en los jóvenes un compromiso asumido en el estudio de los contenidos disciplinares. Así, la dinámica áulica consiste en arrojar una serie de consignas de las cuales, los estudiantes son responsables de resolver.

En nuestras conversaciones con los chicos, ellos nos dijeron: “nos dan trabajos, trabajos, trabajos y nada más”, por su parte la preceptora nos comentó que la producción de afiches sobre el Acuerdo de Convivencia realizada por este grupo fracasó. Lo que ella evidenció como causante es que “cuando el regente les tiran las consignas les cuesta trabajar”. Es decir que, cuando la propuesta vincular del docente se caracteriza más por elementos sutiles y ambiguos que por elementos claros y precisos, el grupo de alumnos y alumnas aprovechan la “apertura del campo de juego” para moverse más independientemente frente a la autoridad con la que se relacionan.

De este modo, podemos llegar a afirmar que si bien el aula se encuentra en una lógica y un marco institucional más amplio, este subsistema se apropia, resignifica y hasta podríamos decir que elabora su propio marco normativo por medio de tensiones y acuerdos entre los propios actores que interactúan en un espacio y momento particular. De algún modo, como lo propone Holstein, “provenir de otra jurisdicción escolar dificulta la comprensión de modalidades y normas aceptadas por la escuela” (Holstein, 1999). No obstante desde nuestra perspectiva, estamos frente a un nuevo grupo que tensiona la normativa escolar frente a la normalidad que surge de las interacciones del “día a día”.

Ahora bien, cómo influyen los roles que adquieren los actores dentro del aula en función de las estrategias aplicadas por el docente para tejer las múltiples redes vinculares dentro del aula, a la hora de construir etiquetas sobre un curso. En otras palabras, vamos a aventurarnos a desentrañar por qué los alumnos que forman parte de este curso se autodenominan como los “peores” si, observando dos momentos diferentes en un mismo día, la conducta grupal es totalmente contradictoria. Como ya se expuso, en un primer momento, se muestran un grupo disperso, cuando en el segundo, es un grupo totalmente activo.

En primera instancia, nos parece adecuado aclarar tal como lo hace Maldonado, que se debe desarmar la idea de que un grupo es un todo integrado y homogéneo (Maldonado, 2000). Nuestro grupo de chicos y chicas es claramente heterogéneo, y a su vez, cambia significativamente al momento de cambiar tan solo uno de los componentes subjetivos de la clase, la docente. De este modo, “las interacciones que se desarrollan en el grupo escolar, ya sea dentro o fuera de las situaciones de aprendizaje curricular, muestran como niñas, niños, docentes, resignifican en la escuela, visiones, explicaciones y categorías utilizadas en otros ámbitos...” (Holstein, 1999). En el caso que aquí analizamos, nos parece que la idea instalada en los jóvenes sobre sí mismos de que son el peor curso, proviene del afuera de la clase ya que tanto preceptores, como docentes han destacado que si bien no son malos, son muchos y son “ruidosos”³. Este determinado grupo de jóvenes, carga con un peso por la construcción de etiquetas, que se torna doblemente significativo para quien las porta en el marco institucional marcado por la homogeneidad (Holstein, 1999), sin embargo, podemos afirmar que la homogeneidad es relativa, por lo tanto es necesario realizar una observación del grupo y sus componentes en distintas situaciones y distintos momentos.

Modos de vincularse con el conocimiento

Como expresamos, la cotidianeidad del aula puede representarse en dos momentos. Esta división puede realizarse debido a que lo cotidiano del aula esta, según Rockwell, atravesada por constantes negociaciones, acuerdos y desacuerdos que estructuran las relaciones sociales que se llevan a cabo en el aula. Ahora bien, ¿Cómo afectan estas estructuras a la manera en que son presentados los conocimientos y las tareas que se llevan a cabo durante las clases?

Para intentar responder esta cuestión, creemos pertinente introducir la idea de tarea académica (Doyle, 1980), entendida tanto como resultado, proceso para alcanzar un resultado y, sobre todo, como el medio o el canal a través del cual interactúan docentes y alumnos. En otras palabras, la elección de determinada tarea académica está atravesada por la formación del docente, la concepción que tenga de la enseñanza y del curso, y, como intentamos reflejar en el apartado anterior, de los espacios que logre construir a través de la negociación con el grupo.

Los contenidos y saberes se presentan, durante el primer módulo, de manera tradicional. En estas clases predomina el dictado por sobre otras formas de presentación. Al mismo tiempo, existe una escasa utilización del pizarrón u otra representación gráfica. Esta manera de presentar los saberes “comunica implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como

³Ver anexo de observaciones

válida en la escuela” (Rockwell, *ibíd.*: 33). Así, además, la profesora no contextualiza o confronta los conocimientos, sino más bien, los presenta como únicos.

Durante la primera parte de las clases observadas, estas tareas toman la forma de resultado, primordiano el producto terminado – examen escrito, trabajo práctico, entre otras- antes que el proceso de construcción de ese conocimiento. Así, se privilegian consignas demasiado puntuales, o muy abiertas, que no explicitan la intencionalidad del docente. Estas actividades tradicionales, trabajo familiar según Doyle, repercuten en la atención y participación de los estudiantes. En esta misma dirección, las principales tareas que se plantearon en clases -dictados, consignas de evaluación y trabajos prácticos- podrían ser consideradas como de memoria, entendiéndolas como aquellas que “se espera que los estudiantes reconozcan o reproduzcan información previamente encontrada”.(Doyle, *ibíd.*)

Otros de los elementos que Doyle incorpora para complejizar la noción de tarea académica es la de significatividad o peso que el docente le atribuye. En este caso, el docente de esta parte de la clase, ubica el peso de las tareas realizadas según la necesidad de evaluar, de tener una puntuación numérica para el cierre del trimestre. En palabras de Doyle (1998a: 16), “En lugar de las respuestas, son los puntos los que guían el sistema de tareas en las clases. Como resultado, los estudiantes se vuelven especialmente sensitivos a las señales que dan cuenta de ese sistema de puntajes, o definen como las tareas deben ser llevadas a cabo”.

En la segunda parte de la clase, para presentar contenidos, la docente utiliza el pizarrón para realizar esquemas, elabora actividades específicas, utiliza gráficos y libros de texto. En esta misma dirección, podemos inferir que estos contenidos se materializan de una manera diferente en el aula, debido a que la docente los contextualiza, los relativiza, los pone en relación con otros conocimientos -sean escolares o no-.

Además, las tareas que se llevan a cabo pueden ser categorizadas dentro de la idea de “tareas de comprensión o entendimiento” que, a diferencia de las tareas presentes en la primer parte de las clases, son aquellas: “(...)en las que se espera de los estudiantes que (a) reconozcan versiones transformadas o parafraseadas de información previamente encontrada, (b) apliquen procedimientos a nuevos problemas o decidan cuales son aplicables entre varios a un problema en particular, o (c) realicen inferencias de la información o los procedimientos previamente encontrados” (Doyle, 1998a:7)

Estos elementos que ofrece Doyle pueden ser encontrados en las clases de geografía, especialmente en las consignas que plantea la docente. Por ejemplo, la mayor cantidad del tiempo observado

consto de actividades de cierre de la unidad (la globalización y sus impactos). Así, las consignas planteadas tenían como finalidad recuperar el proceso de construcción de conocimiento antes que valorar la respuesta en sí misma.

En esta misma dinámica se hace evidente otro tipo de tarea, las tareas de opinión, entendidas como aquellas “en las que se espera que los estudiantes que tengan una preferencia por algo” (Doyle, *ibíd.*). En este caso, las preguntas –para ser respondidas de manera oral- no enfatizan un conocimiento puntual, sino que se elaboran de manera tal que el estudiante pueda elegir según su interés (o su conocimiento) que aspecto contestar.

Respecto al peso o significatividad que el docente le atribuye a las actividades realizadas, a diferencia del primer momento de las clases, la importancia no reside en la evolución o puntuación que el estudiante recibirá, sino que la profesora realiza una aproximación a los contenidos que se trabajaran en cada clase, ubicando su peso en la relevancia y pertinencia del tema, los objetivos que tiene el trabajo, en esta ocasión integrar contenidos, y, en algunos casos, la cercanía que tiene el eje de la unidad con la vida diaria de los estudiantes.

Además de las tareas y los tipos de contenidos tratados en clase, creemos que podemos inferir otro elemento vincular que condiciona las posibilidades de adquirir y transmitir saberes. Esto es la manera en que el docente se apropia del espacio donde lleva adelante su práctica. Es decir, “en la medida en que los componentes del espacio están en manos del profesor, la forma en que este los utiliza constituye de por sí un mensaje curricular (...). La forma como organiza el espacio y cada una de sus zonas y elementos refleja de alguna manera el valor que les da y/o la función que les otorga.”(Zabalza, 1997: 159).

Un caso puntual grafica dos maneras de concebir este elemento: En la segunda jornada de observación, personal de mantenimiento comenzó a arreglar partes de las luminarias del aula. Frente a esta situación, la profesora del primer módulo, intento “encontrar al regente para ver si nos podemos cambiar de aula”. Transcurrido algunos minutos de “búsqueda” desistió; “bueno, no encontré a nadie. Empecemos con la evaluación [recuperatorio], que tenemos poco tiempo.”. En cambio, la profesora de geografía, segundo módulo de la misma jornada, frente a la misma situación hablo con la preceptora y el curso se movió a un aula que estaba vacía. Este tipo de actitudes también plantea una interacción que estructura la manera en que suceden las cosas en el aula, no en tanto tareas a llevar a cabo o conocimiento relevante, sino, más bien, en términos de mostrar que lo que pasa en el aula también es significativo en sí mismo.

Entonces, creemos interesante destacar que existen diferencias claras entre los dos módulos, donde aunque no se tenga conciencia de ello, existe la puesta en juego de una propuesta vincular a través de la propuesta pedagógica que se lleve a cabo.

Algunas reflexiones a modo de conclusión.

A lo largo de este trabajo intentamos demostrar que el aula se comporta como un sistema que, aunque no está separado de la cultura institucional de la escuela, posee una cultura propia, producto tanto de la resignificación de la cultura exterior como de los acuerdos y desacuerdos que existen al interior del aula. Además, en estas tensiones aparecen las tareas académicas que se llevan adelante en las clases, que son tanto producto como condicionante de cómo se estructuran las relaciones sociales y los vínculos entre docentes y alumnos, y alumnos entre sí.

En este mismo orden de cosas, creemos que la labor docente posee algunos condicionantes, como podrían ser tanto las experiencias y situaciones que se desarrollan en el aula, como también las exigencias que instala la institución. Pero al mismo tiempo, posee interesantes grados de autonomía y poder. Respecto a la autonomía, en tanto capacidad de elegir la dirección de su práctica (sobre contenidos, actividades y estrategias), y en cuanto al poder, en cuanto tiene la capacidad de participar activamente en la construcción de subjetividades del curso con el que trabaja. Construcción donde no tiene el papel principal, pero aun así, es irrenunciable.

Bibliografía

- Barreiro, Telma. “Los del Fondo”, Novedades educativas, Buenos Aires, 2009
- Doyle, Walter. “Trabajo Académico”, en Didáctica II N°2. UBA-FFyL. Buenos Aires, 1998a
- Doyle, Walter. “Representaciones del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico”, en Didáctica II N°2. Apuntes teóricos UBA-FFyL. Buenos Aires, 1998b.
- Holstein, Adriana. “La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (compl) De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Eudeba, Buenos Aires, 1999
- Maldonado, Mónica. “Una escuela dentro de una escuela”, Eudeba, Buenos Aires, 2000
- Rockwell, Elsie. “La Escuela Cotidiana”. Fondo de cultura económica. México. 1995.
- Zabalza: Diseño y desarrollo Curricular, Narcea editorial, Madrid, 1997.

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES DE ALUMNOS BOLIVIANOS EN ESCUELAS DEL ALTO VALLE.

Campos Bruna
camposbrunali@hotmail.com

Valdez, Cristina
riosmelube@yahoo.com.ar

Instituto de pertenencia: ISFD N6- Neuquén

Educación – Subjetividad- Discursos y Representaciones- Migrantes limítrofes

El tema de investigación que pretendemos abordar es los procesos de integración/segregación de alumnos migrantes limítrofes en los ámbitos escolares del alto valle de Río Negro y Neuquén. En este sentido nos interesa indagar acerca de los prejuicios y estereotipos incrustados en los discursos y en las formas de interacción entre docentes y alumnos. Nuestra presunción es que en las relaciones que se dan entre alumnos(as) y los (las) docentes inciden en la construcción de subjetividades de manera positiva y/o negativa en su paso por la escuela de los niños(as) migrantes limítrofes.

Entre los objetivos de trabajo consta la necesidad de: A) Identificar y analizar cómo los discursos y expectativas docentes y de alumnos sostenidos sobre el “otro” extranjero inciden en las interacciones cotidianas en la escuela. B) Indagar cómo impactan las representaciones docentes y de los alumnos acerca del alumno migrante en la construcción de su subjetividad. Finalmente C) Explorar las apropiaciones y sentidos atribuidos a esos discursos y expectativas por los alumnos migrantes y sus familias.

Esta propuesta se sostiene en el enfoque cualitativo de la investigación social: tanto para la recolección de la información como para la construcción interpretativa de los datos y comprensión teórica. En la dimensión del trabajo de campo se realizarán registros escritos y audiovisuales.

Entre los avances de investigación logrados al momento podemos decir que este tramo del trabajo de campo ha tendido a la identificación de los discursos que circulan en la escuela sobre la alteridad representada por estos alumnos limítrofes. Particularmente en instancias

de actos escolares, recreos e ingresos a la institución así como en observaciones iniciales en clases de educación física.

Entre los puntos que esperamos compartir constan las complejidades de abordar la temática de investigación en el contexto educativo del alto valle, los pormenores de la cocina de la investigación y los procesos de reflexión iniciados al respecto.

OBJETO DE INVESTIGACION: ESCENARIO- SUPUESTOS DE SENTIDOS E INTERPELACIONES:

A partir de preguntarnos qué genera la alteridad representada por la migración limítrofe en la escuela primaria y la forma en que esta es abordada, nos preocupan los prejuicios y estereotipos incrustados en los discursos y en las formas de interacción entre docentes y alumnos.

Entendemos que el enlazamiento de estos discursos, interacciones y expectativas acerca de los extranjeros incide en su desenvolvimiento escolar, traduciéndose en fracasos y/o éxitos. Sin embargo, estos “otros” extranjeros configuran estrategias diferenciales de identificación en función de los contextos en los que se desenvuelven y de los interlocutores de su interacción configurando determinados sentidos alrededor de esas representaciones.

El escenario contemporáneo supuestos básicos:

La presencia de migrantes limítrofes no es un fenómeno nuevo en Argentina, sin embargo, se ha incrementado a finales de los años noventa y en correspondencia el estado nacional ha elaborado políticas que intentan atender a esa población, ejemplo de esto son la Ley de Inmigración y las leyes de Educación Intercultural Bilingüe. Según la Encuesta Nacional de Hogares del 2001 del INDEC desde ese periodo al presente ha tenido lugar a un incremento notorio de la población extranjera en nuestro país nacida en Bolivia y Paraguay desplazando por primera vez a italianos y españoles quienes históricamente eran los más representados dentro del conjunto de los extranjeros.

Según el censo de 2001, la mayoría de los inmigrantes son originarios de los países limítrofes (Paraguay, Bolivia, Chile, Uruguay y Brasil) y si bien la población de ultramar sigue llegando al país no representan un número relevante. A esta información se agrega

como dato un incremento de la población asiática que se asienta en las grandes urbes del país y generalmente desarrollan actividades comerciales sin embargo no representan un interés para nuestra investigación en función de un primer supuesto de trabajo que refiere a la inserción de los inmigrantes en la vida económica local. Denotándose una diferencia sustancial entre los migrantes asiáticos y los limítrofes.¹

Este incremento sugiere la necesidad de enfocar la mirada en estos procesos migratorios atendiendo no sólo a los orígenes nacionales de estos migrantes sino, además, a su incorporación en determinadas estructuras y sectores económicos de la sociedad receptora, específicamente, en el sector hortícola, de la construcción y la producción de ladrillos, situándose estratégicamente en el cordón productivo y urbano de las ciudades del Alto Valle de Neuquén y Río Negro.

Los inmigrantes limítrofes entre los que se incluyen los bolivianos, presentan un elevado porcentaje de su población ubicada en edades activas. Este fenómeno contemporáneo se complejiza si pensamos en que estos migrantes limítrofes provienen en su mayoría de culturas indígenas y campesinas. Esto evidencia una discontinuidad con el tipo de inmigración que se promovía y se esperaba en los orígenes de la nación Argentina. En términos de GRIMSON (1999) esta *inmigración*, nueva “es mirada bajo una fuerte sospecha cuando no directamente rechazada puesto que se aleja del perfil europeo y blanco, que caracterizó a la inmigración “*deseable*”.

Como grupo poblacional, los inmigrantes limítrofes han adquirido una creciente visibilización en las escuelas del Alto Valle lo que se corresponde con el incremento de esta población en las provincias fronterizas entre las que se incluyen Río Negro y Neuquén. La focalización en las condiciones de escolarización de los migrantes bolivianos responde, en parte, a la advertencia de que el acceso a la educación es un recursopreciado en las familias migrantes y la accesibilidad del sistema educativo es aprovechada. Esto se advierte en los siguientes datos: los niños migrantes bolivianos de 6 a 17 años que están escolarizados representan el 86,3% de la población de esta edad que reside en Argentina.

1 El supuesto que se conforma en criterio de selección para definir la población de estudio refiere a que a diferencia de los asiáticos que se incorporan en practicas económicas medias las cuales les permiten manejar una determinada situación económica y sostener un estilo de vida que incluye el acceso a educación y salud privada los migrantes limítrofes mayoritariamente se insertan en actividades poco calificadas y de rentabilidad baja como la horticultura, la producción de la ladrillo y la venta callejera haciendo necesaria la asistencia del estado.

Universo de estudio

El contexto en el que se pretende desarrollar el proyecto se conforma por escuelas primarias del Alto Valle, en las cuales los migrantes de origen boliviano constituyen el referente principal de diversos mecanismos discriminatorios, los cuales se definen por incoherencias y contradicciones. Esto se traduce por ejemplo en la presunción de que si bien los migrantes bolivianos comprenden una migración “*indeseable*” *son necesarios porque son “trabajadores”*.

El universo de estudio está conformado por una escuela primaria localizada en la ciudad de Neuquén y otra escuela del mismo nivel localizada en Allen, provincia de Río Negro. La selección de estas instituciones responde al incremento de población migrante limítrofe en su matrícula total. Este fenómeno presenta una singularidad que es el reemplazo del origen de procedencia de los migrantes limítrofes que dejan de ser mayoritariamente chilenos para ampliar la presencia de bolivianos en las escuelas de la región, cuestión que no ha sido abordada en profundidad por la investigación educativa local. Esta ampliación de la presencia de bolivianos en la escuela representa nuevas interpelaciones y desafíos para el sistema educativo y la docencia Argentina. En el caso de la escuela Primaria N°299 "Fundación Phollman Traband" de Allen Río Negro datos estadísticos actuales evidencian que de un total de 312 alumnos 124 son de origen boliviano lo que representa un 39.74% de la matrícula. Estos alumnos en su mayoría viven en cercanías de la escuela y la actividad económica familiar se basa en la producción de ladrillos.

Para el caso de la escuela primaria N°136, María Teresa Coronado de la ciudad de Neuquén, conversaciones informales con docentes y vecinos y el conocimiento del terreno en otras instancias de trabajo, nos alertan de un incremento de la población boliviana en la matrícula escolar del barrio en donde se localiza la escuela. En estos momentos la cantidad de alumnos extranjeros que concurren a la escuela son 24 alumnos bolivianos y 2 alumnos paraguayos (ubicado 18 en el 1° ciclo y el resto en el 2° ciclo, no existiendo ninguno en el 3° ciclo) del total de la matrícula de 280 alumnos². Un dato que resulta revelador para nuestro trabajo, es la concurrencia de alumnos de origen boliviano al nivel Inicial que luego articula con el nivel Primario. Según datos aportados por el programa Mapa Educativo

² Los datos consignados son provisorios y se espera avanzado el trabajo de campo hacer modificaciones en base a los registros escolares.

Nacional alcanzo para el 2010 un total de 10 alumnos con vínculos parentales con los alumnos ya insertos en la escuela primaria.

Algunas preguntas que direccionarán la investigación son:

¿Qué impacto tienen las relaciones interétnicas en la cotidianeidad del aula y en las relaciones entre los diversos actores que conforman la comunidad educativa?

¿Cómo opera la diversidad lingüística en el espacio pedagógico? ¿Es reconocida y cuál es su impacto en el aula?

¿Existen puntos de fuga que habiliten otras posibilidades frente a la estigmatización de la extranjería?

¿Cómo se apropian de estos discursos y expectativas los alumnos migrantes? ¿Qué estrategias de identificación y resistencia ponen en acto?

PUNTO DE PARTIDA: UN MARCO TEORICO FLEXIBLE

Existe un número creciente de investigaciones sobre relaciones interétnicas en contextos escolares. Sin embargo consideramos que el tratamiento de los grupos migrantes dentro de las escuelas no es un tema muy recurrente en las investigaciones, por lo que merece una atención compleja al igual que cualquier otra diversidad en el sistema educativo.

Algunos abordajes que son antecedente de nuestra investigación son los realizados por SINISI (1999), NEUFELD M. R y. THISTED A (1999), COHEN N (1999), DOMÉNECH, E (2005), TRIPIN V (2004), JULIANO, D (1993), entre otros. Estos antecedentes constituyen el punto de partida para configurar nuestro marco teórico. Este último pensado en términos flexibles, abierto y dinámico, sujeto a modificaciones y ampliaciones en coherencia con el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación y a nuestra postura teórica inspirada en una pedagogía crítica y performativa.

En nuestra investigación se intentan relevar los discursos y representaciones presentes en instituciones escolares que se encuentran desafiadas por la presencia ampliada de migrantes limítrofes. Estas representaciones son portadas por diversos actores que constituyen la comunidad educativa fundamentalmente por los docentes y los alumnos. La importancia de relevar estas representaciones se inscribe en la incidencia que pueden tener en el desenvolvimiento escolar de estos alumnos migrantes. Pero también es fundamental la forma en que estos últimos se apropian y se comportan respecto de estas representaciones.

Esta indagación focalizará la atención en contextos educativos, donde las identidades no solo aparecen corporizadas en sujetos/sujetas, sino también son identidades actuadas, escenificadas en ritos, actos, que dan cuenta de las representaciones sociales globales que ocupan lugares privilegiados en la escuela. En este sentido la experiencia escolar deja huellas en la vida de los sujetos participantes (maestros- alumnos). Una experiencia que en términos de ROCKWELL (2006) “subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar”, por lo que la realidad educativa participa en la dinámica que la ubica entre las normas oficiales y la cotidianidad, quizás sea en esta última donde se juegan las tensiones presentes en la política de identidad que reúne las dos dimensiones centrales de la representación: “La representación como delegación y la representación como descripción (JULIEN & MERCER, 1996, P. 197). Dimensiones indisolublemente ligadas, puesto que quien habla por el otro controla las formas de hablar del otro.

Se entiende la representación desde lo que refiere HALL, S (2001) quien destaca el carácter activo, productivo de la representación, ya que esta no transmite pasivamente los significados establecidos o fijados en otra parte sino que es el espacio mismo de producción del significado.

Las categorías conceptuales a abordar se definen desde el campo antropológico, y desde la pedagogía crítica. DÍAZ. R Y ALONSO. G (2004) plantean que esta última implica “situarse en base con interrogantes acerca de qué sujetos, tanto educando como educadores, se constituyen, desde los conocimientos y narrativas que transmitimos y desde la forma en que lo hacemos, cómo posibilitamos, a partir de esto, la emergencia de la diferencia como hecho formador productivo, cómo las interrogamos para hacerlas presentes en la cotidianidad del salón de clase y de la institución escolar”.

El relevamiento de las instituciones escolares hace necesario incluir las dimensiones de género, raza, etnicidad, nacionalidad, edad pertinentes en una propuesta que intenta comprender las prácticas pedagógicas donde estas nociones aparecen de manera más o menos explícitas, ya sea favoreciendo o subordinando determinadas identidades

Inmigrante y/o extranjero

Son conceptos centrales en nuestra investigación las nociones de inmigrante y extranjero.

En el primer caso, la noción de inmigración en tanto categoría conceptual se remonta al momento fundacional de la Nación Argentina. Momento en el cual se va a caracterizar por tener un sentido positivo en tanto con ella se hacía alusión al imaginario civilizador que constituían los inmigrantes Europeos prontos a llegar. Esta connotación se modifica a principios del siglo XX configurándose el inmigrante en potencialmente peligroso (Ley de Residencia, 1902), ya que organizados políticamente comienzan a reclaman por sus derechos poniendo en tensión la cohesión social. Este carácter negativo de la inmigración se profundiza en épocas de la dictadura que como respuesta política institucionaliza “la Doctrina de Seguridad Nacional” con la Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración, conocida también como Ley Videla.”(DOMENECH: 2005,2)

Ya en los noventa, como sostiene DOMENECH (2005) la figura de la inmigración como amenaza resurge. Aunque se modifican los argumentos para sostener esta connotación negativa, ahora asociado a la responsabilidad de los inmigrante por los problemas sociales y económicos de la Nación. Ante este panorama la presente década se presenta con novedades favorables hacia el inmigrante que es reconocido al igual que otros grupos minoritarios como “sujetos de derecho”. En esta línea debe ser leída la nueva ley de migraciones (ley 25.871)

En lo que concierne al concepto de extranjero lo concebimos desde un significado cultural y político como “alguien que viene de otra cultura u otro estado” (BELLO REGUERA: 1996,19) pero también desde el campo antropológico como quien obliga al “yo” a extrañarse. De esta manera siguiendo PENCHASZADEH (2008,1) “El extranjero permite dar forma a la frontera de lo social: para que exista un nosotros tiene que haber un límite de extensión, esto es, una distancia de lo otro, de lo que no somos. La pregunta del extranjero nos retrotrae a las condiciones no-incluyentes de toda inclusión, de todo (no) ser-con-otros”. La relevancia de trabajar las nociones de inmigrante y extranjero implica estar consciente del uso de estas nociones en el sentido común y en argumentos más elaborados que explican el fracaso de los niños migrantes en la escuela en función de su procedencia étnica y nacional.

El “otro” en la escuela:

La construcción social del alumno(a) migrante limítrofe, respecto de su tratamiento en los

ámbitos escolares, se vincularía con la noción de identidad y el nivel de adscripción a la identidad nacional. SINISI (1999: 206) afirma: “ser boliviano, cultura atrasada, pobre, cuyo estigma estaría dado por ser “negro” y por la “lentitud” siendo éstas representaciones de la alteridad uniformes y generalizables a todos los integrantes de esa comunidad. NOVARO (1999: 172) agrega “Frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer, dejar lugar a los inmigrantes que venían a trabajar. Hoy, los inmigrantes son otros, bolivianos, peruanos, paraguayos, chilenos y coreanos, entre otros; y la representación social es que son un problema”.

En su tránsito por la escolaridad, los alumnos migrantes limítrofes están sometidos generalmente a discursos y prácticas discriminatorias que imprimen características a la construcción de sus subjetividades. El *ser extranjero* les ha dejado huellas profundas en sus expectativas y su lugar en la escuela. ¿La extranjería sólo produce desigualdad o existen mecanismos de resistencia a la asimilación? SCOTT (2000): considera el *anonimato*, *los eufemismos* y *los refunfuños* como forma de resistencias simbólicas que difícilmente pueden reprimirse, pues circulan en sus “nichos de autonomía”, frente a la asimilación y opresión ejercida.

Las instituciones educativas no pueden dejar de abordar la diferencia si desea plantearse la construcción de una sociedad más justa. El análisis de los usos y representaciones acerca de la diversidad y la desigualdad, así como la revisión de los contenidos y las formas que adquiere su relación, se impone asimismo como una tarea insoslayable para la impostergable superación de las desigualdades sociales y la compleja construcción de sociedades igualitarias y multiétnicas.

METODOLOGÍA:

Esta propuesta se sostiene en el enfoque cualitativo de la investigación social: tanto para la recolección de la información como para la construcción interpretativa de los datos y comprensión teórica. En la dimensión del trabajo de campo etnográfico se realizarán registros escritos y audiovisuales. El trabajo etnográfico incluye procesos de observación, escucha, montaje performativo y reflexividad a partir de los cuales los discursos y el actuar se conforman en textualidades a interpretar. En la indagación performativa resulta clave la implicancia del sujeto que investiga en los hechos que investiga, y que permite la reflexión

con el otro sobre su y mi/nuestra propia biografía educativa.

El trabajo de campo incluirá diversas técnicas entre las que se destacan el análisis de distintos tipos de fuentes (documentos, libros históricos, de actas etc.) observaciones, entrevistas y la inclusión de la utilización de formatos audiovisuales. Se sostiene una postura flexible en relación a los acontecimientos a relevar para dar espacio a lo imprevisto que existe en el campo. Por otro lado, se propone una relación interactiva con aquellas personas vinculadas a la indagación, así como una dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo de análisis.

Este camino permitirá ir redefiniendo el objeto de la investigación según los sentidos que los actores y las investigadoras le atribuyan al mismo y la construcción de categorías que vayan surgiendo en el proceso investigativo. Intentando penetrar en los niveles más profundos de la realidad que se investiga, desmantelando las diversas capas de los significados. Esto exige una actitud mental abierta que no se quede en las apariencias que primero irrumpen, sino que busque un conocimiento en profundidad, lo que justifica la necesidad de una presencia prolongada y continua en el campo. Aunque no sea necesario registrar todo para conocer algo, es necesario *para ascender a la verdad, descender a los casos*. (GEERTZ 1973).

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PROBLEMÁTICAS Y AVANCES.

Nuestro objetivo de investigación es indagar los discursos y expectativas de los docentes y alumnos acerca de los alumnos migrantes y la forma en que éstos se apropian de tales representaciones. Para lo cual es prioritario identificar y analizar cómo este discurso y expectativas se presentan en las interacciones cotidianas y a su vez como impactan en la construcción de las subjetividades de los alumnos migrantes lo que supone explorar las apropiaciones y sentidos atribuidos a esos discursos y expectativas por los alumnos migrantes y sus familias.

En correspondencia con estos objetivos y en función del trabajo de campo iniciado en las escuelas anteriormente señaladas queremos compartir las principales problemáticas y avances de investigación logrados al momento.

Problemáticas:

Una problemática inicial que nos encontramos se presentó al momento de buscar los antecedentes de investigación. Lo que nos permite llegar a una primera conclusión que refiere a que la temática que intentamos trabajar supone un área de vacancia en el contexto local. Si bien podemos referenciar un número importante de estudio sobre la situación escolar de migrantes limítrofes a nivel nacional, en el Alto Valle de Neuquén y Río Negro estos han sido realizados en función de la incorporación de alumnos migrantes chilenos.

Vinculado a la vacancia que constituye la temática en el contexto local existen pocos datos estadísticos que adopten como indicador la procedencia étnica nacional de los alumnos sea en los registros oficiales de municipios y Consejos Provinciales de Educación y/o instituciones barriales y escuelas. Esto se constituye en un desafío en la medida que nos exige la construcción del dato tomando como base algunas fuentes que no tienen como interés el registro de la procedencia de los alumnos y sus familias. En relación a ello hemos iniciado algunos rastreos en registros de transporte escolar y conversaciones informales con los actores escolares. Nos interesa generar un análisis comparativo de los datos retomando como periodo los años 2010 al 2012.

Como elemento relevante que comprende una problemática en términos de desafío de conocimiento, mencionamos los procesos reflexivos iniciados por integrantes del equipo de investigación vinculando experiencias personales con acontecimientos de investigación. Básicamente con dos elementos a) el componente indígena que se agrega a la procedencia nacional de los migrantes bolivianos b) Acontecimientos cotidianos xenófobos contra bolivianos que refuerzan los procesos discriminatorios en las instituciones escolares.

Otro aspecto que se concibe como problema que moviliza, problematiza y alimenta el quehacer investigativo es la diversidad de procedencias disciplinares de quienes conformamos el equipo de trabajo. Desde las Ciencias de la Educación, al Profesorado en Primaria, desde la Literatura a la Educación Física. Además de la condición de docente en ejercicios y/o alumnas de docencia que se forman en el instituto cabecera de esta propuesta de investigación. A lo que se agrega el hecho de contar o no con experiencias y/o formación en investigación, lo que nos lleva a determinar que esto representa un pendiente de la formación docente y se visualiza como emergente para el abordaje de diversas problemáticas que se encuentran en la cotidianeidad de la escuela.

Identificamos problemáticas que consideramos propias de los diversos momentos del

proceso de investigación por ejemplo las que encierra la selección del universo de estudio que implica la posibilidad de contar con datos fiables y /o construirlos de manera legitima. A la vez que incluye la cuestión de la definición de las unidades de análisis, en tanto configuren muestras representativas en función de la temática de la investigación y la estimación de las condiciones de accesibilidad. En lo que concierne a este aspecto el posicionamiento desde una pedagogía performativa y critica que relaciona mi/ nuestras propia/propias biografías educativa con el hecho que intentamos investigar, nos obliga a favorecer la reflexión con el “otro”, sujeto activo en el contexto de investigación.

Finalmente podemos sugerir que lo que implica una problemática es la tensión existente entre conceptos teóricos estructurantes de nuestra investigación. Ha sido objeto de una gran discusión la utilización de la noción de inmigrante y/o extranjero en función de lo que uno y otro permiten capturar y de los que nos interesa investigar. Implicando un pendiente la profundización en el enraizamiento teórico de uno y otro conceptos en los estudios sobre la inserción de migrantes limítrofes en instituciones escolares.

Avances:

Durante esta primera etapa del trabajo de campo hemos orientado nuestra mirada a la identificación de los discursos que circulan en la escuela sobre la alteridad representada por estos alumnos limítrofes. Particularmente en instancias de actos escolares, recreos e ingresos a la institución así como en observaciones iniciales en clases de educación física.

En esta oportunidad retomamos una expresión realizada por la docente de de Educación Física que constituye un punto de reflexión para nuestra investigación. Antes de dar cuenta de este acontecimiento queremos decir que aparece como una continuidad en este relevamiento de los discursos acerca de la alteridad, la afirmación acerca de la necesidad que representa el hecho de que el alumno boliviano hablante de lengua materna aprenda el idioma oficial. Esto constituye un indicio de que los docentes no identifican la lengua como un elemento cultural primordial y que a pesar de la normativa existente tanto nacional como internacional acerca del aprendizaje en la propia lengua lo que se convierte en problemática no es el hecho de generar las condiciones para responder a ese derecho sino en asegurarse que el alumno boliviano aprenda el castellano. Podemos conjeturar que existen una serie de presunciones detrás de esta afirmación que complejizan la existencia de una escuela

intercultural: la una, asociada al hecho de que el reconocimiento de la alteridad implica su incorporación a la cultura nacional en este caso argentina. La otra, relacionada con el reconocimiento de un “conocimiento universal” neutral que no permite vislumbrar la trama colonial que implica su existencia y su enseñanza- aprendizaje en el ámbito escolar. En este panorama de cosas nos preguntamos ¿Por qué los maestros no pueden pensar que la dificultad está en ellos? ¿Sería la solución que el maestro aprenda quechua y/o aimara? ¿O que se proponga un docente traductor? ¿Qué concepciones de reconocimiento y de interculturalidad se están sosteniendo?

Para ampliar estas reflexiones compartimos el siguiente fragmento de entrevista con una docente de Educación Física y la Vicedirectora de la Escuela.

E: *Y vos? ¿Qué haces en la clase de Educación Física?*

Entrevistada: *Yo les enseño a jugar, porque estos chicos no juegan. No saben jugar. Así que mis clases las baso todo desde el juego.*

“Si”, agrega la **Vicedirectora**, *estos chicos no tienen tiempo libre, las nenas en sus casas ayudan con las tareas del hogar y los varones con sus papás en la producción de ladrillo...*

Este fragmento se convierte en un continente de significación que deriva en nuevas interrogaciones sobre cómo miramos y establecemos pre-juicios sobre lo desconocido y de manera conjetural como llegamos a definir que un “elemento cultural occidental” como “el juego” se convierte en un elemento de similar significancia y relevancia para el “otro” cultural. A esta reflexión podemos incorporar las que se pueden iniciar en el campo mismo de la Educación Física identificando el reduccionismo conceptual que se otorga al “juego”, y al “jugar” y como se explicita la legitimidad que esta expresión puede significar en un contexto escolar, al ser realizada por quien quizás por historicidad y procedencia disciplinar posee la autoridad para establecer que es lo que se debería promover con el cuerpo de los niños/niñas en la institución escolar. Es interesante en este punto presentar a Tabaré Fernando (2011) quién parte de señalar el proceso de colonización de América Latina poniendo en tensión, una cierta centralidad en la mirada de las actividades del tiempo libre (el autor se refiere al ocio) donde al igual que en otros ámbitos de la existencia humana, se intervino desde la implementación de modelos “universales” de referencia, que estructuraron unos modelos globales. Por su parte Schnaidler (2006) sugiere una relación fundamental para la reflexión iniciada, esta se vincula con el lugar del juego, del deporte

en contextos posmoderno caracterizado por el predominio de la imagen, el consumo y el espectáculo.

Siendo este el contexto nos preguntamos, ¿Cómo fomentar prácticas corporales, que replanteen las propuestas de mercantilización de la cultura en la sociedad capitalista?; ¿Cómo sostener la ilusión pedagógica que pregona, formar sujetos críticos, que operen como factor de cambio, cuando registramos que la Educación Física, es un eslabón más de este orden social?

Consideramos que la apropiación del juego en la institución escolar debe relacionarse con la construcción de los entramados sociales otorgándole identidad propia, desde una dialéctica constante de sujetos con características diversas. Lo que implica redefinir y problematizar las formas históricas de considerar el juego. Al respecto propugnamos una noción de juego en la cual cuerpo y movimiento devienen protagonistas esenciales de una situación claramente identificada por los jugadores como ficticia que habilita a disfrutar del “fingir auténticamente”. Poniendo el énfasis en el “**Modo**” de jugar, que pertenece al orden estricto del sujeto (Pavía 2006:41). El *modo* es la manera en que un jugador participa de un juego en forma intencional, se emparenta con la actitud. Por ello el modo de jugar un juego requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, que concluyen en reiteradas negociaciones incluso, sobre reglas. Estos micro acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de “*fingimiento auténtico*” en una situación “*aparente*”, organizada alrededor de un “*guión*”; aceptado libremente sobre la base de “*permiso*” y “*confianza*” con un alto grado de “*empatía*” y “*complicidad*” respecto de una experiencia con “*sesgo autotélico*” (Pavía 2010: 69). El modo en que se juega es subjetivo, circunstancial y lábil. El modo no se puede enseñar, al menos desde una concepción tradicional. Se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana, en el contexto de experiencias compartidas con otro significativo.

Todos estos aspectos señalados respecto al juego suponen reconocimiento del otro como sujeto con autonomía para actuar, decidir participar o no activamente y fundamentalmente para significar las acciones que emprende.

Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

El interés por abordar la presencia de población de alumnos (nas) migrantes limítrofes en

las escuelas valletanas, facilitaría la posibilidad de desnaturalizar las nociones de interculturalidad, de alteridad, de extranjería y su asociación con las identidades étnicas-indígenas. Disponiendo adjudicar un marco conceptual con implicancias prácticas para pensar también las identidades asociadas a la dimensión de la Nación. Y de pensar la *nación en la escuela* (MILSTEIN 2009)

Otro aspecto importante para justificar nuestra focalización de investigación, se correspondería con la vigencia del marco jurídico de derecho, correspondiente a la educación para la población migrante y de Pueblos Originarios.

Creemos que el tratamiento que se le da a esa alteridad en el aula vuelve a poner en tensión la tendencia a la homogeneización y/o pluralización de la escuela. Asimismo, genera la expresión de nuevas y sutiles formas de discriminación que se distancian de los discursos y propuestas democratizadoras que se formulan desde la escuela, en el marco de la lógica de la integración de la diversidad y la interculturalidad puesta de moda actualmente.

El marco legal que enmarca el tratamiento de la diversidad socio-cultural, en el aspecto general como en lo específicamente educativo, en referencia al eje Migración-Educación, ha avanzado en la promoción de un enfoque intercultural. Empero, cabe destacar que la simple enunciación de derechos y el resultado de tales investigaciones socioantropológicas, no alcanza para garantizar la inclusión de la diversidad socio-cultural y lingüística en las aulas.

Finalmente entendemos favorable conocer cuáles son los usos de la diversidad sociocultural, y sobre qué representaciones de la alteridad se construyen y reconstruyen las prácticas sociales y escolares. Para problematizar y diseñar algunas líneas de acción transformadora que interpelen el tratamiento de la otredad, en este caso la alteridad migrante limítrofe en las aulas.

BIBLIOGRAFIA:

ALONSO, G Y DÍAZ, R: (2004) “*Construcción de espacios interculturales*”, Miño y Dávila. Buenos Aires.

DOMENECH, E: (Comp.) (2005) “*Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?*”. En publicación: CEA, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

GEERTZ, C:--(1973) “*La interpretación de las culturas*”.. Basic Book. Nueva York

GRIMSON, A: (1999). “*Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*”. EUDEBA. Buenos Aires.

HALL, S: (2001) “*The poetics and the politics of exhibiting other cultures*” En Hall, Stuart Representation: Cultural representation and signifying practice. SAGE Publication, Glasgow.

MILSTEIN, D: (2009) “*La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*”. Miño y Dávila Buenos Aires.

NOVARO, G. (2005) “*Representaciones docentes sobre las formas de socialización y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas*”. Campos – Revista de Antropología Social Págs. 79-95 Universidad Federal do Paraná, Curitiba-Paraná- vol 06/Nº 1-2 Brasil

PENCHASZADEH A.P (2008) “*La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel*” Revista colombiana de sociología N 312.

ROCKWELL, E (2009) “*La experiencia etnográfica*”. Paidós. Buenos Aires.

SCHNAIDLER (2006) Rolando “*Protagonistas y espectadores de las actividades físicas en la escuela primaria.*” Ed. Educo, Argentina

TABARES FERNANDEZ, JOSÉ (2011). “*Anotaciones para la construcción de un marco de análisis del ocio y la recreación en las sociedades periféricas*” Corporación CIVITAS Estudio de ocio, cultura y sociedad. (MATERIAL DE LECTURA EN MAESTRÍA EN TEORÍAS Y POLÍTICAS DE LA RECREACIÓN)

PAVÍA VICTOR (2011)“*Formas del juego y Modos del jugar*” ED. Arco, Argentina

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL VÍNCULO DE LOS JÓVENES CON LA POLÍTICA. RELACIONES CON LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POLÍTICA

Daniela Silvana Bruno¹

Lic. en Sociología / Becaria CONICET.

Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación – FFyL - UBA

dbruno@conicet.gov.ar

Introducción

En los últimos veinte años, en América Latina se han realizado periódicamente elecciones democráticas luego de los regímenes autoritarios vividos en la región en las décadas de 1970 y 1980. No obstante, se advierte una percepción fuertemente negativa por parte de la ciudadanía hacia los partidos políticos. De este modo, una sociedad que cree poco en quienes la representan corre el riesgo de terminar desvinculada de la democracia. En otras palabras, la crisis de representación se traduce con frecuencia en crisis de la misma democracia (PNUD, 2010).

En el transcurso de los últimos años, se han llevado a cabo una serie de estudios dedicados a analizar la relación de los jóvenes con la política, poniendo de manifiesto su carácter negativo, signado por el rechazo, la apatía y la escasa participación política (Coleman & Hendry, 2003; Delfino & Zubieta, 2011, Hahn, 2006a, 2006b, Torney–Purta, 2002).

En esta ponencia se presenta el estado de la cuestión en torno a esta problemática y se desarrollan los fundamentos teóricos que permiten afirmar la potencialidad del concepto de “representación social” (en adelante RS) para el esclarecimiento de las tensiones que se expresan en dicho vínculo entre los significados colectivos y la participación política de los jóvenes.

Estado de la cuestión: jóvenes y política

Como se mencionó en el apartado anterior, en los últimos años algunos autores (Coleman & Hendry, 2003; Delfino & Zubieta, 2011; Hahn, 2006a, 2006b; Torney–Purta, 2002) analizaron el

¹ Este trabajo se enmarca en los proyectos UBACYT 20020100100360: “Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas”, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina, PIP (CONICET) 11220100100307: “Comprensión histórica, conocimiento social y formación política. Un estudio empírico de las representaciones de jóvenes ciudadanos argentinos escolarizados” y UBACyT 20020090200377: “Juventud, Ciudadanía y Política: Un estudio sobre la comprensión del pasado, la interpretación del presente y la proyección del futuro de la nación, de los jóvenes argentinos contemporáneos” dirigidos por la Dra. Miriam Kriger.

vínculo de los jóvenes con la política, mostrando su indiferencia, su rechazo e incluso su baja participación política.

A nivel internacional, los estudios de Hahn (2006a, 2006b) realizados en Inglaterra, Dinamarca, Alemania, Holanda y Estados Unidos entre las décadas de 1980 y 1990 generaron preocupación por la apatía de los jóvenes respecto de la política. Incluso en países con democracias fuertemente instituidas, se puso de manifiesto que los jóvenes tendían a asociar la política a la corrupción y no confiaban en ella como instrumento para gestionar el bien común (Hahn, 2006a, 2006b).

Asimismo, la encuesta trasnacional de la Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement sobre educación cívica realizada en el año 1999 en 28 países a 90.000 estudiantes de 14 años (Torney-Purta, 2002) muestra que los adolescentes tenían escaso conocimiento cívico e insuficiente desarrollo de las habilidades y motivaciones necesarias para comprender las leyes y las instituciones políticas que les permitirán ser participantes efectivamente democráticos (Torney-Purta, 2002). También, una gran mayoría de éstos no tenía intención de unirse a un partido político y manifestaron estar mucho más a favor de las actividades de los movimientos sociales (Torney-Purta, 2002).

Además, el estudio de Coleman y Hendry (2003) puso de manifiesto la falta de implicancia de los adolescentes con los partidos políticos tradicionales en las décadas de 1980 y 1990 en Europa y Estados Unidos.

En la actualidad, en América Latina existen diversas líneas de investigación sobre jóvenes y política, como las de la sociología y las ciencias políticas (Alvarado & Vommaro, 2010; Bonvillani, Palermo, et al, 2010; Galindo & Acosta, 2008; Mayer, 2009; Perez & Natalucci, 2012), otros desde enfoques antropológicos y culturales (Alvarado, 2012; Chaves, 2009; Kessler, 2004, Saintout, 2010) y psicológicos (Delfino & Zubieta, 2011, Kriger, 2010a, 2012; Ruiz Silva & Prada, 2012).

Específicamente en Argentina, se encuentran diferentes líneas de abordaje en torno a los jóvenes y la política: a) aquellas que analizaron prácticas políticas alternativas, de carácter cultural (Kropff, 2004; Margulis, 2003; Reguillo, 2004); b) otras vinculadas al estudio de la reactivación de los movimientos estudiantiles a través de la toma de los colegios secundarios en la última década, particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Córdoba (Beltran & Falconi, 2011; Kriger, 2010b; Nuñez, 2008 y 2010); c) aquella que se ocupa de indagar la participación política en estudiantes universitarios (Delfino & Zubieta, 2011), mostrando un bajo nivel de pertenencia de los jóvenes a asociaciones o grupos políticos, una preferencia por cambios políticos paulatinos y graduales, y un alto interés por la política pero con una participación activa

baja, junto con otros estudios (Benbenaste & Delfino, 2006; Delfino, Fernández & Zubieta, 2007) que analizaron la acción política convencional/ no convencional, y las actitudes socio-políticas de estudiantes universitarios y d) otra línea de investigación que estudia las distintas prácticas políticas que vinculan a los ciudadanos con el sistema político que incluye la participación socio-política de los jóvenes (Imhoff, Gutiérrez & Brussino, 2009; Brussino, Medrano, Sorribas & Rabbia, 2011).

El concepto de representación social

En el apartado anterior se señalaron los estudios empíricos que se conocen hasta el momento sobre el vínculo de los jóvenes con la política. Estos trabajos se realizaron desde enfoques disciplinares muy diversos que van desde la sociología, las ciencias políticas, la antropología, los estudios culturales y la psicología política. Asimismo, dichos estudios analizaron las creencias de los jóvenes sobre la política o los modos de participación política de los mismos. Por lo tanto, se propone incorporar el concepto de RS al análisis de la problemática de los jóvenes con la política, ya que el mismo contribuye al esclarecimiento de las tensiones que se expresan en dicho vínculo debido a que se trata de un concepto que articula componentes cognitivos, actitudinales y de comportamiento. A continuación se presentan una serie de argumentos que nos permitirán sostener lo expresado anteriormente.

El concepto de RS surge a partir del trabajo de Moscovici titulado *La psychanalyse, son image et son public* en el año 1961. Las RS se caracterizan como:

Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir que la comunicación tome lugar entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Moscovici, 1961/1979, p.13).

Asimismo, las RS ocupan una posición mixta entre una serie de conceptos sociológicos y psicológicos (Moscovici, 1988). Por lo tanto, las RS se constituyen tanto en una textura psicológica autónoma como en una textura propia de nuestra sociedad (Moscovici, 1961/1979). En este sentido, las RS se ubican en una perspectiva psicosocial. Se trata de una mirada interdisciplinaria (que articula el nivel individual y colectivo) de los fenómenos sociales.

Por una parte, al desarrollar el concepto de RS, Moscovici (1961/1979, 2001) se inspiró en el concepto de representación colectiva de Durkheim (1898). No obstante, la noción de RS presenta diferencias significativas debidas, en gran parte, a las especificidades de las sociedades actuales. De este modo, Moscovici (2001) entendía que en el mundo moderno existían pocas representaciones colectivas, si es que existía alguna (tomando en cuenta la concepción clásica de Durkheim). El concepto de representación colectiva era adecuado para comprender el pensamiento de las personas en las sociedades premodernas (Moscovici, 2001). En cambio, en la mayor parte de las sociedades modernas, las representaciones son más dinámicas, cambian en todo momento y no están tan compartidas (Farr, 2003; Moscovici, 2001). Además, las RS refieren a objetos específicos como por ejemplo, la locura, el sida, entre otros (Moscovici, 1961/1979, 2001), en cambio las representaciones colectivas remiten a ideas y formas de pensamiento generales (como por ejemplo, la religión).

Por otra parte, las RS son entendidas como creencias que vehiculizan la acción, es decir; son una preparación para la acción, un prerequisite para la acción (Moscovici, 1988) no sólo en tanto guían el comportamiento sino sobre todo en la medida en que remodelan y reconstituyen los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar (Moscovici, 1961/1979). Para Jodelet (1991), discípula de Moscovici, se trata de una forma de conocimiento social que permite fijar la posición de individuos y grupos en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. En otras palabras, Jodelet sostiene que una representación es una forma de conocimiento práctico que conecta al sujeto con el objeto de la siguiente manera: con la experiencia desde la cual ésta se ha producido; con los marcos y condiciones en las cuales se ha producido y con el hecho de que la representación se utiliza para actuar en el mundo y en los demás (Jodelet, 1991).

También, las RS son la representación de un objeto por un grupo social. En tal sentido, la política, en tanto se trata de un objeto social relevante para la comunicación e interacción de los grupos sociales, podría devenir en objeto de RS (Moscovici, 2001; Wagner & Hayes, 2011).

Algunas conceptualizaciones de la política

Distintos autores contribuyeron a conformar abordajes y concepciones diferentes de la política a lo largo de la historia. A continuación, reseñaremos sucintamente algunos de ellos.

Aristóteles concibió a la política como toda actividad orientada a la promoción del interés general o del bien común, a través de la redistribución de valores. Esta concepción se encuentra en

su obra *Política* (1584/1986), considerada el primer tratado en lo que se refiere al arte o ciencia del gobierno. Incluso, el término *política* deriva del adjetivo *polis* (*politikós*) que en dicha obra hace referencia a todo lo concerniente a la ciudad (Bobbio & Matteucci, 1981).

En los inicios del pensamiento moderno, Maquiavelo (1532/1996) entendió la política como formas de poder o de dominio que se ejercen sobre las personas, imponiéndoles conductas, más allá de su propia voluntad. En este sentido, Villavicencio y Forster (1998) sostienen que la distancia que existe entre Aristóteles y Maquiavelo es comparable a la hallada entre la política concebida a partir del bien común y la política considerada como un instrumento al servicio de la reproducción y perpetuación del poder.

A comienzos del siglo XX, el célebre sociólogo Weber (1919/1991), propuso una definición según la cual la política hace referencia a toda actividad desarrollada en instituciones públicas facultadas para ejercer el monopolio de la coacción física legítima sobre la comunidad. De esta manera, la política representa la esfera de las relaciones de poder y de dominación (Baca Olamendi, Bokser-Liwerant, Castañeda, et al., 2000).

Asimismo, en el transcurso del siglo XX Schmitt (1932/1998) plantea otra acepción distinta del término al considerarla como una actividad relacionada con la lucha nosotros-ellos que se establece a partir de la distinción amigo-enemigo.

Hacia fines del siglo XX, Ranciere (1996) concibe la política en términos de un desacuerdo que no puede resolverse ni disolverse en la interacción social, justamente la práctica política proporciona una materialidad dialógica a las luchas a través de las cuales el mundo social es constantemente renegociado y resignificado. A diferencia de los argumentos de Schmitt y Ranciere que piensan lo político como un espacio de conflicto, poder y antagonismo, Arendt (1997) sostiene que se trata de un espacio de libertad y deliberación pública, esto es; un espacio en donde se resuelven asuntos de interés público (Baca Olamendi, Bokser-Liwerant, Castañeda, et al., 2000).

Conclusión

Tomando en consideración el estado de la cuestión presentado en torno al vínculo de los jóvenes con la política, se desarrollaron una serie de argumentos sobre las RS. De este modo, el concepto de RS es superador de las dicotomías mente/cuerpo, individuo/sociedad y de la disociación sujeto/objeto, ya que plantea que el individuo pertenece a un grupo social, es decir; individuo y sociedad son indisociables. Se trata del modo en que un colectivo de sujetos se apropia de creencias colectivas. En este sentido, las RS se ubican en una perspectiva psicosocial.

Asimismo, las RS son creencias que se vehiculizan en la acción, son una preparación para la acción. Por lo tanto, es posible afirmar la contribución y la potencialidad del concepto de RS para esclarecer las tensiones que se ponen de manifiesto en la relación entre los significados compartidos y las acciones políticas de los jóvenes.

Bibliografía

- Alvarado, S.V. (2012). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de los jóvenes vinculados a siete movimientos sociales en Colombia: Jóvenes performing lo político. En Kriger, M. (Comp.). *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. (pp.1-27). Buenos Aires: CAICYT CONICET.
- Alvarado, S.V. & Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000) (pp. 7-12). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1584/1986) *La política*. Buenos Aires: Petrel.
- Baca Olamendi, L., Bokser-Liwerant, J., Castañeda, F. et al. (Comp.) (2000). *Léxico de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, M. & Falconi, O. (2011) La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba (2010): condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 20 (35), 1-15.
- Benbenaste, N. & Delfino, G. I. (2006). El comportamiento político en los estudiantes universitarios en la Argentina. *Psico-Logos*, 16, 107-115.
- Bobbio, N. & Matteucci, N. (1981). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI. 2 T.
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M. & Vommaro, P. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los periodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina. En Alvarado, S.V. & Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 21 - 54). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Brussino, S., Medrano, L., Sorribas, P. & Ra.bbia, H. (2011). Young Adults' Knowledge of Politics: Evaluating the Role of Socio-Cognitive Variables Using Structural Equations. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 183-194.

- Chaves, M. (comp.) (2009). *Estudio sobre Juventudes en Argentina 1. Hacia un estado del Arte 2007*. La Plata, Editorial Universidad de la Plata.
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Cuarta Edición. Cáp. XI: Política, Altruismo y Acción Social. Madrid: Morata.
- Delfino, G. I. (2009). *Participación Política y Factores Psicosociales: un estudio con estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Delfino, G. I., Fernández, O. D. & Zubieta, E. M. (2007). Participación política no convencional, valores culturales e ideología política. Un estudio con estudiantes universitarios”. *Investigaciones en Psicología*, 12 (2), 69-88.
- Delfino, G. I. & Zubieta, E. M. (2011). Interés y preferencias políticas en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas*, 8 (1), 1-24.
- Durkheim, E. (1898). *Sociologie et philosophie*. París: PUF.
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En Castorina J.A. (Comp.) (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Galindo L. & Acosta F. (2008). Densidades transformadas de la producción política de las y los jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 121-147.
- Hahn, C.L. (2006a). Citizenship education and youth attitudes: Views from England, Germany, and the United States. In H. Ertl (Ed.). *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany* (pp. 127-151). Didcot: Symposium Books.
- Hahn, C.L. (2006b). Comparative and international social studies research. In K.C. Barton (Ed.). *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (pp. 139-158). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Imhoff, D., Gutiérrez, J. & Brussino, S. (2009). Jóvenes y ciudadanía: Indagación acerca del modo de ejercicio de la ciudadanía de los/as jóvenes a partir de la relación de las orientaciones psicológicas de la politización juvenil con la participación política. *Tesis*, 2, 21-38.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and Social Representations*, trans. Tim Pownall, ed. Gerard Duveen. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kruger, M. (2010a). *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post -2001*. La Plata, EDULP (Editorial de la UNLP),

- Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP y CAICYT CONICET.
- Kruger, M. (2010b). ¿Refundación mítica o construcción política? La relación con la política y la nación de una nueva generación de ciudadanos egresados de la escuela en la Argentina post-crítica. *Kairós*, 14, (26), 1-13.
- Kruger, M. (2012). La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección. En Miriam Elizabeth Kruger (Comp.). *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. (pp.1-27). Buenos Aires: CAICYT CONICET.
- Kropff, L. (2004). “Mapurbe”: jóvenes mapuches urbanos. *Kairos*, 8, (14), 1-12.
- Maquiavelo, N. (1532/1996). *El príncipe*. Buenos Aires: Losada.
- Margulis, M. (ed.) (2003). *Juventud, cultura y sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia*. Buenos Aires, Paidós.
- Moscovici, S. (1961/1979). *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2001). *Explorations in Social Psychology*. New York University Press: Washington Square.
- Nuñez, P. (2008). La redefinición del vínculo juventud política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 207-233.
- Nuñez, P. (2010). Escenarios sociales y participación política juvenil. Un repaso de los estudios sobre comportamientos políticos desde la transición democrática hasta Cromagnon. *SAAP*, 4 (1), 50-83.
- Perez, G. & Natalucci, A. (2012). El kirchnerismo como problema sociológico. En Perez, G. & Natalucci, A. (Comps.). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista* (pp. 7-26). Buenos Aires, Trilce.
- PNUD (2010). Informe *Nuestra Democracia*. México: FCE.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de Juventud*, 64.
- Ruiz Silva, A & Prada M. A (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Saintout, F. (Comp.) (2010): *Jóvenes Argentinos: Pensar lo Político*. Buenos Aires: Prometeo.

Schmitt, Carl. (1932/1998). *El concepto de lo político*. Ciencias Sociales: Alianza.

Torney-Purta, J. (2002) The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Development Science*, 6, (4), 203-212.

Villavicencio, S. & Forster, R. comp. (1998). *Aproximaciones a los pensadores políticos de la modernidad*. Buenos Aires: Eudeba UBA.

Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Rubí (Barcelona): Anthropos.

Weber, M. (1919/1991). *Ciencia y política*. Provincia de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

**REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INGRESANTES
ACERCA DE LA UNIVERSIDAD Y EL ESTUDIO UNIVERSITARIO: PROCESO DE
SELECCIÓN Y EXPECTATIVAS**

Mgter. Laura Bustamante, Lic. Juliana Depetris, Martina Fernández, Victoria Demo y Andrés Crisafulli

Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina.

lauraabus@gmail.com

I. Introducción

En este capítulo exponemos conclusiones referentes al proceso de selección de una institución universitaria obtenidas en el marco de la investigación que realizamos sobre representaciones sociales que los estudiantes ingresantes tienen acerca de la Universidad y del estudio universitario.

Nuestro interés en la temática está vinculado con la necesidad de comprender los procesos de selección abordados por los mismos, al tener que elegir una institución superior y cuáles son sus expectativas acerca de la institución y del estudio universitario en sí.

La pregunta central que ha guiado nuestro trabajo es la siguiente:

¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes ingresantes acerca de la Universidad?

De la cual se desprenden necesariamente otras preguntas tendientes a abordar la anterior:

¿Qué imagen de universidad poseen?

¿Qué consideran deseable en una universidad?

¿Qué desean recibir de la misma?

¿Cuáles son sus expectativas en relación al estudio universitario?

Hemos trabajado con el concepto de representaciones porque a partir del mismo nos resulta factible explorar las ideas, percepciones, valoraciones asociadas a la universidad. Partimos del supuesto de que dichas representaciones funcionan como esquemas de interpretación de la realidad y, como consecuencia, de orientación de la acción, pudiendo ser un elemento explicativo no sólo de la selección de la institución sino de la permanencia o no en la misma, razón que incrementa el interés en la temática.

Las nociones presentadas y las relaciones construidas conforman nuestra propuesta de interpretación de la temática para la cual incorporamos necesariamente los elementos culturales propios del contexto socio histórico vigente, asumiendo que las representaciones se configuran

condicionadas por el entorno y por las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos en un espacio y tiempo dado. De allí el carácter social de las representaciones.

I.1. Objetivos de la investigación

I.1.1. Objetivo General

▪ Identificar y analizar las representaciones sociales que los **ingresantes universitarios** de la Ciudad de Córdoba, tienen sobre la **Universidad y sobre el estudio universitario**.

I.1.2. Objetivos Específicos

▪ Describir las nociones asociadas al objeto “Universidad” contenidas en las narrativas de los ingresantes.

▪ Indagar sobre lo deseable y valorado en una universidad según la perspectiva de los adolescentes ingresantes.

▪ Releva las expectativas respecto a la Universidad contenidas en las representaciones de los ingresantes.

▪ Describir los criterios utilizados por los adolescentes ingresantes para seleccionar y evaluar una institución universitaria.

II. Marco epistemológico - metodológico

II.1. Diseño Metodológico

En primer lugar, la teoría de las representaciones sociales está emparentada con la corriente hermenéutica, comprendiendo al sujeto como productor de sentidos, lo que implica necesariamente la adopción del paradigma interpretativo para la investigación de este fenómeno.

En función de esto, planteamos para esta investigación un diseño cualitativo. Strauss y Corbin (1990) definen la metodología cualitativa como “una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos y son precisamente dichos conceptos los que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social”. (En Soneiras, 2006).

Según afirma Araya Umaña (2002), el método de comparación constante —procedimiento característico de la Grounded Theory— constituye un método privilegiado para realizar el anterior proceso, justamente porque busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado. Al aplicar este método, nuestra pretensión es desarrollar ideas en un nivel más alto de generalidad y abstracción conceptual que el material que estamos analizando. (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007). A continuación describiremos las

generalidades del método de comparación constante a fin de que el lector comprenda el marco metodológico sobre el cual hemos trabajado.

II.3. Población

La población objeto de estudio está compuesta por ingresantes universitarios que estén en el primer año de sus estudios universitarios, pertenecientes a las instituciones referidas en el punto anterior. Hemos tomado en un comienzo ingresantes de las principales instituciones que ofrecen en Córdoba educación universitaria privada y pública, seleccionando las unidades de análisis a través del muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo, si bien no da lugar a generalizaciones del conocimiento, permite profundizar en la experiencia de los actores desde los actores mismos. Siguiendo a Vieytes “la noción de representatividad implicada en el muestreo cualitativo es de naturaleza emblemática, busca ejemplaridad y no la representación estadística” (Vieytes, 2004: 643). El muestreo es intencional por cuotas, dado que hemos fijado un número de ingresantes para cada universidad. Asentamos nuestra decisión sobre la presunción de que los sujetos seleccionados son representativos de cada institución.

La primer premisa con la que trabajamos es que la elección de la institución a la que ingresan está signada, además de por sus posibilidades materiales, por las representaciones que ellos tienen acerca de la institución, formadas a partir de historias de vida y experiencias diferentes también.

Así seleccionamos como casos ejemplificatorios, ingresantes de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Blas Pascal, Universidad Empresarial Siglo 21, Universidad Católica de Córdoba e Instituto Aeronáutico.

III. Antecedentes teóricos

III.1 Acerca del concepto de Representaciones Sociales

Serge Moscovici desarrolla en 1961, en su libro *La Psychanalyse: son image et son public*, su concepción acerca de las Representaciones sociales. Desde entonces, se ha pasado de la elaboración del concepto a un “desarrollo de la teoría que ha permeado las ciencias sociales porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción.” (Araya Umaña 2002: 9)

Lo que guiaba el interés de Moscovici era el modo en el cual una idea ingresaba en el sentido común. Así, realiza sus estudios sobre el psicoanálisis y la forma en la cual sus fundamentos y argumentos se despegan del ámbito académico para incorporarse en el saber popular (1998). De tal forma las representaciones sociales como objeto de estudio son asociadas a un conocimiento

instalado en el sentido común, que por tanto es un conocimiento práctico ya que está presente en las decisiones y actitudes de las personas hacia la realidad circundante.

Del mismo modo, Moscovici sostiene que las cosas materiales llegan a ser importantes realmente para las personas -incluso al punto de condicionar su acción-, cuando se han convertido en ideas o creencias. De allí su interés en estudiar estas ideas y creencias. Así las representaciones sociales son entendidas como “tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje” (1998: 140)

De manera más precisa, Moscovici asigna a las representaciones sociales las funciones de elaboración de los comportamientos y de comunicación entre los individuos. A través de las representaciones sociales las personas podrían aprehender la realidad e integrarse a la misma. Así, entiende a las representación como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y “liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici en Araya Umaña, 2002: 27)

Podemos afirmar que la posición socioestructural y material que ocupan los sujetos definen su lectura de la realidad social y condicionan su visión de la misma. Al respecto, Jodelet advierte que lo social está presente tanto en el contexto en que se sitúan los grupos o individuos, como en la comunicación que se genera entre ellos y en los códigos, valores, ideologías propios de las posiciones sociales a las que pertenecen. El conocimiento que configura las representaciones sociales se constituiría entonces a partir de las experiencias así como de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. “De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido.” (1984: 473)

IV. Representaciones de los ingresantes acerca de la universidad

IV. 1. Nociones y creencias acerca de la universidad

A continuación expondremos nociones asociadas a la Universidad que emergieron del discurso de los ingresantes entrevistados. La Universidad está directamente relacionada a la idea de dificultad y exigencia y presenta para el adolescente un desafío. De manera inicial, se asume la dificultad como intrínseca al estudio universitario y se evidencia el salto experimentado por el estudiante al ingresar a la institución. Los entrevistados refieren a diferencias de tipo cualitativo y cuantitativo entre el

secundario y la universidad, vivenciadas desde el momento de comenzar a cursar el cursillo de ingreso.

IV.1.1. Exigencia y desarticulación con el secundario

A través de las siguientes citas ejemplificamos las nociones referidas. Se menciona claramente el problema de adaptación experimentado al comenzar la carrera, a raíz de la diferencia en cantidad y calidad de contenidos exigidos por el secundario y la universidad.

“...no solamente el ritmo de estudio sino los contenidos, la cantidad de contenido que te dan en una materia no es lo que ves en la secundaria. A mí en un día de clases me pueden dar lo que en la secundaria me dan en una semana”.

(Varón 19 años, NSE medio típico)

“...se da que los chicos no estamos motivados para nada, o sea vivimos en una burbuja y nosotros queremos joder. Cuando termina el secundario se pincha y tenemos que ponernos a estudiar a full lo que sea. Pero tenemos la cabeza en otra cosa.”

(Varón 19 años, NSE medio alto)

Sólo en el caso de los entrevistados provenientes de las escuelas nacionales Monserrat y Belgrano¹ no se menciona esta problemática. Por el contrario encontramos una comodidad en el tránsito que ejemplificamos con la cita que sigue:

“Secundario y universidad.... Mmm... No veo tanta diferencia, tuve un secundario muy libre y la universidad también. Como que vos hacés más o menos lo que querés y con eso te tenés que arreglar. Pero diferente no lo noté mucho”.

(Varón 19 años, NSE medio alto)

IV.1.2. Autonomía y autogestión

La **autonomía** también aparece como noción asociada a la vida universitaria. Definimos como autonomía las referencias sostenidas por los ingresantes acerca de la necesidad de *arreglárselas*

¹ La Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat son dos de las instituciones de enseñanza secundaria situadas en Córdoba Capital que aun dependen de la gestión nacional. Ambas se erigen como parte orgánica de la Universidad Nacional de Córdoba, y son altamente demandadas por su renombrado prestigio. Las dos escuelas, cuya orientación pedagógica difiere ampliamente, tienen cupo máximo de ingresantes, a los cuales seleccionan mediante un examen de ingreso.

solo, organizarse, decidir.

“Y...no me van a perdonar tantas cosas como me pueden llegar a perdonar en la secundaria, entonces tengo que organizarme yo, tengo que hacer mis tiempos en una forma más organizada porque si no... te da como herramientas para lo que va a ser la vida después, es un choque de realidad”.

(Varón, 19 años, NSE medio alto)

“Cada uno puede hacer lo que quiere. En el secundario estás obligado a seguir una serie de pautas que tenés que cumplir sí o sí, sino no podés pasar. Te tienen como muy controlado, en cambio en la universidad vos sos libre de hacer lo que querés, si querés estudias, si no no estudiás, te tomás el tiempo que querés”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Al mismo tiempo, en la mayoría de los casos, los jóvenes adolescentes refieren a la autonomía que implica la universidad como algo deseable y válido.

Retomando lo expuesto con anterioridad acerca de que el ideal del adolescente estaría ligado a alcanzar la autosuficiencia, la posibilidad de autoexpresión, y la seguridad en sí mismo, entendemos que la universidad representa para el ingresante un espacio donde validar estos ideales.

“Es la mejor forma de estudiar. Yo creo que me voy a ubicar muy bien porque yo prefiero estudiar 40 cosas más pero no tener a nadie atrás que me esté respirando y diciendo tenés un uno, tenés negativo, ¡estudiá! Ahí, si no hacés algo, ya está, te embromaste vos. O sea lo haces por elección tuya, ya nadie te hincha... La ley no te obliga a nada, lo podés hacer como vos quieras y dentro de todo podés estudiar lo que vos quieras.”

(Varón 18 años, NSE medio alto)

“Ya no sos un nene de mamá que te tienen que venir por atrás y decirte hacé esto, esto y esto....”

(Mujer 18 años, NSE alto)

Asimismo, se menciona la autonomía, como indicador de madurez, “en la universidad estás solo y tenés que madurar”. En el ejemplo que sigue, la autonomía, expresada bajo la noción de *libertad*, es vivenciada como una experiencia enriquecedora y de crecimiento.

P: ¿Y cómo te va esta libertad a la que referís?

R: Todo tiene su lado positivo y su lado negativo. Creo que lo positivo está en el tema de crecer como ser humano, como individuo, independizarse, tomar sus propias elecciones. Y por otro lado, el tema de que se pierda una estructura y uno tiene que adaptarse a una cosa diferente..., por ahí un poco el lado negativo es que lo más difícil es adaptarse”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Claudia Figari y Graciela Dellatorre, en su trabajo acerca de las representaciones de estudiantes sobre la educación universitaria, destacan el acento puesto por los adolescentes en el *esfuerzo personal*, la *dedicación* y la *responsabilidad* como eje para enfrentar el nivel educacional universitario. Las autoras atribuyen estos valores a una concepción de corte neoliberal: *el individuo que gana en el aislamiento*. (2004: 17). Consideramos que dichos valores, también relevados en nuestra investigación tal como lo expusimos, podrían interpretarse como rasgos culturales de la mencionada ética del trabajo, cuya impronta está presente aun en el imaginario del joven adolescente actual. De tal forma el ingresante, aun asumiendo la dificultad que implica, valora positivamente la exigencia y la responsabilidad y esfuerzo que de ella se desprenden.

“Para mí todo depende de vos, o sea la universidad te da los conocimientos y las herramientas básicas y después depende de vos progresar en tu carrera o no.”

(Mujer, 17 años, NSE medio alto)

Por último, la referencia a la autonomía como una experiencia individual, compleja y desafiante cobra más sentido si es entendida en el contexto de incertidumbre que enmarca al adolescente, el cual en dicho contexto debe autodefinirse como “un yo activamente responsable que vigila las fallas de las coyunturas para cumplir sus obligaciones tratando de realizarse y gobernarse a sí mismo”. (M. Marsal y J. Franco, 2007: 2). Esto explicaría la dificultad que presentan ciertos grupos de adolescentes para procesar su autonomía, organizarse y encauzar la libertad que con tanto entusiasmo vivencian al ingresar. Ante la complejidad que ya implica la vivencia de autonomía, la carencia de un cuerpo de normas institucionales claras y sólidas dificultaría aun más la asimilación exitosa del ingresante al mundo universitario.

IV.1.3. Un nuevo espacio de interrelación

Otra noción que emergió sostenidamente en los discursos de los adolescentes que se refirieron a la universidad fue el de las relaciones interpersonales que se tejen dentro de la universidad. En relación a ellas, los entrevistados describieron como elementos relevantes al nuevo grupo de pares y a los profesores, que configuran su nuevo escenario social.

IV.1.3.1. El trato con el profesor

Es observable que en la descripción de la relación de los jóvenes con los profesores podemos encontrar – de modo subyacente- la valoración de un tipo de vinculación propia del contexto sociocultural actual. Al respecto Guillermina Tiramonti (2010) afirma que las relaciones interpersonales dentro de la familia son actualmente de carácter más emocional y de pretendido respeto por la intimidad de sus integrantes, implicando al mismo tiempo mayor horizontalidad. Y eso es lo que encontramos en lo que los adolescentes plantean como valorable en las relaciones con sus profesores:

“...sé que acá tienen buenos profesionales pero tampoco es como para que te estén sobrando o esas cosas. Al ser profesores sí, está marcado, pero lo bueno es que haya trato igualitario, dentro de todo”.

(Varón, 18 años, NSE medio típico)

“Para mí... tiene que haber ganas, de uno preguntar y del otro responder. Porque si el profesor está cansado, o tiene tantos años dando que ya no tiene más ganas, se vuelve tedioso, y si le preguntás algo, te responde así nomás y así no tiene sentido”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Consideramos que para interpretar las referencias que los ingresantes realizan acerca del trato del docente con el alumno no puede eludirse el modelo de relación intrafamiliar en el cual los adolescentes han sido socializados y que por tanto han interiorizado como norma.

IV.1.3.2. El grupo de pares

Al analizar las referencias que los ingresantes realizan con respecto a su nuevo grupo de pares, notamos dos elementos a tener en cuenta: por una parte existe una gran expectativa por la configuración de un nuevo grupo y por sentirse cómodo en el mismo; por otra parte el miedo y la

angustia están presentes ante la necesidad de dejar el grupo de pertenencia de su estudio secundario para incorporarse a un nuevo grupo.

De acuerdo a lo expresado por Gerard Mendel (2004) las relaciones entre pares, a través de actividades que promuevan la actividad social, tales como los clubes de barrio o los grupos de participación comunal, no son fomentadas por la sociedad contemporánea; esto afecta según el autor en detrimento del desarrollo psicosocial íntegro del adolescente de hoy (G. Mendel, 2004). Tal vez por esta razón puede explicarse el marcado temor a incorporarse a nuevos grupos de pares y el conflicto expresado al salir del secundario, espacio que representa para el adolescente un ámbito de contención conocido.

“El trato en la universidad creo que va ser diferente al del secundario. Ya no te juntás con tus amigos del alma, sino con chicos que están estudiando la misma carrera que vos.”

(Varón, 18 años, NSE medio típico)

“Un poco de miedo, por lo que somos pocos en el cursillo y tal vez los compañeros que pueda llegar a tener no sean muy afines a mí, porque hay una conciencia social de que son muy superficiales las personas que van ahí y yo nada que ver, entonces no sé si me voy a..., mi miedo es no encontrar personas afines a mi o no poder hacer amigos,”

(Mujer, 17 años, NSE medio alto)

Retomando lo desarrollado con anterioridad, al decir que una buena parte de los adolescentes presenta su vincularidad social empobrecida (L. Mercado, 2004) podremos comprender que la integración del adolescente ingresante a un nuevo grupo de pares puede resultar más costosa de lo que podríamos suponer, al juzgar al adolescente como un ser creativo y desestructurado.

Relevamos también referencias a la heterogeneidad del grupo de pares universitario. En algunos casos, dicha heterogeneidad toma forma de dificultad, al vivenciarla como una diferencia de nivel socioeconómico:

“capaz que por ser gente de plata se cree más importante que los otros... esa gente no me agrada mucho”

(Varón, 18 años, NSE medio típico)

En otros casos, la heterogeneidad aflora como un rasgo deseable, asociada a la diversidad como un valor ponderado.

“La gente que conocés es muy distinta a la gente que vas a conocer siempre, porque hay de todo. En cualquier facultad te encontrarás con gente de todo tipo (...) espero encontrarme con gente de todo tipo y poder hacer amigos.”

(Varón 18 años, NSE medio alto)

En definitiva, la vida universitaria está asociada, en primera instancia, con un salto cuantitativo y cualitativo de exigencia, que implicaría en la experiencia del ingresante un mayor nivel de estudio, de autonomía y de responsabilidad. Por otra parte está asociada al desafío que representa la construcción de un nuevo entramado relacional que configurará a partir de allí su espacio de interacción.

V. Conclusión

Como mencionamos al enmarcar teóricamente este trabajo, Moscovici plantea la necesidad de reconocer la influencia del entorno en la constitución de las representaciones, deviniendo de allí el carácter social de dichas representaciones. Reconocemos entonces que las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social condicionan la constitución de dichas representaciones.

Es por esto que hemos tenido la intención no sólo de describir y analizar las nociones que conforman las representaciones que los ingresantes tienen acerca de la universidad y del estudio universitario, sino atender las relaciones existentes entre estas y el contexto socio-histórico en el cual los adolescentes ingresantes están inmersos.

Comprendimos así que los rasgos culturales propios del presente contexto, tales como la carencia de un marco normativo sólido, la dificultad en el ejercicio de la autonomía, la reducción del espacio vincular y de sociabilización y el debilitamiento de la ética del trabajo afectarían la vivencia de los ingresantes, que introducen en los discursos mediante los cuales construyen y verbalizan sus representaciones acerca de la universidad y el estudio universitario, nociones tales como esfuerzo, contención, incertidumbre, personalización y masividad.

Los discursos circulantes en este contexto operan entonces como fuente de constitución de dichas representaciones. Y estas últimas también son, por supuesto, explicativas de las prácticas cotidianas de los individuos. Esto incrementa nuestro interés en explorar las representaciones de los

adolescentes acerca de la universidad: nos permite tener elementos para comprender sus prácticas y estrategias con respecto a la institución.

VI. Bibliografía

- Araya Umaña, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. San José, Flacso.
- Figari, C y Dellatorre, G. (2004). “Universidad y Educación en las Representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno”, *Revista Argentina de Sociología*, (pp. 40-55) N° 003, Buenos Aires, Consejo de profesionales en sociología.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social II* (pp. 469-494) París, Ed. Paidós.
- Marsal, M. y Franco, J. (2007). Percepciones y representaciones de los jóvenes en relación al mundo laboral. Trabajo presentado en el cuarto congreso nacional y segundo internacional de investigación educativa, Universidad Nacional del Comahue. Abril, 2007.
- Mendel, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Mercado, L. (2007) *Posmodernismo y resiliencia juvenil*, Córdoba, Ed. Universidad Católica de Córdoba.
- Moscovici, S. y Marková, I. (1998). La Presentación de las Representaciones Sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, J. *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Barcelona, Ed. Gedisa.
- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti G. (comp.) *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*, México, Ed. Mc. Graw Hill.

PRIMERAS APROXIMACIONES A LOS DISCURSOS CONMEMORATIVOS DEL SESQUICENTENARIO DEL COLEGIO DEL URUGUAY

María Lucrecia Caire

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Sede C. del Uruguay.

lucrecaire@gmail.com

1. Introducción

En el desarrollo de este escrito comunicaremos avances del proyecto “Sesquicentenario del Histórico. Una mirada sobre la imagen que se construye del Colegio del Uruguay mediante las estrategias argumentativas utilizadas en la elaboración de los discursos conmemorativos”, desarrollado en el contexto de una beca de iniciación a la investigación del Proyecto Investigación y Desarrollo “Comunidad lingüística e institución educativa: una aproximación a los discursos del Colegio del Uruguay”, actualmente en ejecución.

En este marco, nos interesa indagar de qué manera se construye la imagen del Colegio “Justo José de Urquiza” en el libro escrito en conmemoración de su sesquicentenario.

Dicha institución fue fundada como una casa de altos estudios el 28 de julio de 1849 por Justo José de Urquiza, quien en ese momento era gobernador de Entre Ríos. Este proyecto fue una de las acciones que el General llevó a cabo para su plan de organización nacional, vinculado a una educación laica, gratuita y, por lo tanto, popular. Actualmente el establecimiento forma parte de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En el desarrollo de este escrito, trabajamos sobre el prólogo de este libro conmemorativo escrito por el entonces senador de la Nación, Augusto Alasino. Dicho texto, que incluimos en el anexo de este trabajo, fue extraído del Museo Interactivo Virtual del establecimiento¹. En el proyecto mencionado partimos de la hipótesis de que es en estas fechas especiales donde se puede observar con mayor fuerza el tipo de identidad institucional que se desea sustentar en un determinado contexto, en este caso mediante una vuelta al pasado histórico que legitima el lugar de la institución dentro de la comunidad educativa.

A partir de este recorte inicial, por medio de las herramientas que nos brinda el Análisis del Discurso y la Teoría de la Argumentación, nuestro objetivo específico será

¹ Enlace: <http://www.elhistorico.com.ar/> [03/04/12].

estudiar el modo en que se construye discursivamente la imagen del Colegio mediante el uso de topoi y otras estrategias empleadas en dicho enunciado.

Entendemos que un trabajo de estas características permitirá visualizar el peso que tiene para ciertas instituciones educativas históricas el mandato social que las rige; permitiendo observar también de qué forma se utilizan estos datos para la construcción de la identidad institucional.

2. Lineamientos teóricos

Este apartado cumple con la finalidad de presentar sintéticamente aquellos conceptos que nos brindan el marco teórico sobre el cual vamos a sentar las bases de nuestro análisis discursivo. Así primeramente presentaremos a la Teoría de la Argumentación, junto con el concepto de topoi, para luego pasar a desarrollar la idea de comunidad lingüística.

2.1. Teoría de la Argumentación

La Teoría de la argumentación surgió como una recuperación de la retórica clásica, en la segunda mitad del siglo XX, más precisamente en la década del sesenta. En este resurgimiento fueron importantes los trabajos de Perelman, Olbrechts Tyteca, Grize, Toulmin, Ducrot y Anscombe.

Para Perelman y Obrechts Tyteca (1970: 5, citado por Charaudeau y Maingueneau, 2005: 46), la Teoría de la argumentación “es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o incrementar la adhesión de los espíritus a las tesis presentadas para su asentimiento”. Así puede observarse que en este primer momento se piensa a la argumentación en relación con la actividad de persuadir, referida a un lenguaje político y filosófico, más que cotidiano (Marafioti, 2007: 4). Además, se estudian los silogismos, las falacias, se analizan los argumentos, la lógica, la retórica y la dialéctica de la argumentación (Reygadas y Haidar, 2001: 109).

En una segunda etapa, a partir de los setenta y hasta la actualidad, se comienza a pensar la importancia del discurso en la comunicación, desde el lenguaje ordinario de las interacciones y conversaciones.

A continuación desarrollamos el concepto de topoi, que resulta clave para la Teoría de la Argumentación y constituye uno de los ejes de nuestro trabajo.

2.1.1. Los topoi

Los topoi, tomando el concepto brindado por Anscombe y Ducrot (1988, citado por Charaudeau y Maingueneau, 2005: 561), son principios comunes que están admitidos por la sociedad y tienen un carácter gradual. Cumplen la función de establecer vínculos entre enunciados, más precisamente entre un argumento y una conclusión. Además, corresponden a lo que se considera verosímil en una determinada época, lo que es aceptado por el sentido común de los receptores. Por esta razón se plantean como un principio previo a la interacción, porque tiene que ver con las creencias sociales. Gracias a ellos se logra con mayor facilidad la persuasión, ya que se presentan como ajenos al emisor y esto ayuda a considerarlos objetivos (Martí, 2006: 5).

2.2. Comunidad Lingüística

Como dice Hockett (1958), el elemento que define a una comunidad es la lengua, además de un marco físico, una conducta común (Fishman, 1965) y los sentimientos compartidos (Halliday, 1972). Entonces, debemos considerar a las instituciones educativas como comunidades lingüísticas porque reúnen todas estas características, siendo una construcción social que se basa en el uso de un lenguaje común (Taboada, 2006). Ese lenguaje puede ser observado en los discursos que las instituciones producen, ya que “Todos los ámbitos de la vida social, tanto los públicos como los privados, generan prácticas discursivas que, a la vez, los hacen posible” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 16).

3. Consideraciones metodológicas

Para la realización de este análisis, además de tener en cuenta la teoría esbozada anteriormente, partimos del Análisis del discurso, asumiendo que:

Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa. (Iñíguez y Antaki, 1994: 63).

Entendemos, además, que todo discurso es una práctica social, como dicen Calsamiglia y Tusón (1999: 15), “una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito”. Por lo tanto, son las prácticas discursivas las que configuran los diferentes ámbitos de la vida social y los hacen posibles. Es por ello que entendemos que un análisis de discursos que generan las instituciones educativas nos ayudará a entender su configuración como comunidad lingüística. Para lograr tal finalidad en nuestro estudio centraremos la atención en un enunciado concreto entendido como unidad de análisis, ya que nos permite trabajar también con el contexto.

4. Análisis del corpus

Como dijimos anteriormente, el prólogo del libro del sesquicentenario del Colegio del Uruguay fue escrito por el entonces senador nacional por Entre Ríos, Augusto Alasino, quien fuera exalumno de la institución. Entendemos que este vínculo se deja ver con claridad en el texto.

El autor elige un tono elegíaco para la elaboración del prólogo. Esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

Por esas amplias aulas enmarcadas de galerías, bajo las naturales luces del sol entrerriano, filtrada a través de imponentes árboles. (Líneas 35 y 36).

Esta frase podemos considerarla como un enunciado ecoico², ya que es un lugar común en los escritos del Colegio encontrar referencias, por ejemplo, a sus grandes galerías y a los árboles del patio institucional.

En cuanto a la construcción del enunciador dentro del texto encontramos que al comienzo del mismo aparece un nosotros inclusivo, que intenta dar cuenta de la relación de pertenencia del enunciador dentro la comunidad educativa:

*Pensar en el sesquicentenario del Histórico Colegio Nacional del Uruguay es, precisamente remitirnos a evocar una parte importante de la propia historia de nuestra provincia y, sin temor a equivocarnos, también de la Nación*³. (Línea 2 a 4).

² Felipe Jiménez Berrio (2009) define a los enunciados ecoicos como representaciones de estados mentales o enunciados atribuidos a otros.

³ El subrayado es nuestro.

Pero, a medida que la lectura avanza, el discurso toma un tono impersonal para explicar la importancia del establecimiento, por medio de ejemplos sobre hechos que han sucedido en el Colegio o exalumnos importantes que han egresado del mismo. Hasta que, hacia el final del texto, vuelve a aparecer el nosotros inclusivo:

No sabemos si hoy se están gestando futuros dirigentes ocasionales, pero si tenemos total seguridad de apostar hombres y mujeres comprometidos con su pasado y deseosos de forjar un presente y futuro igual o mejor que sus antecesores. (Línea 52 a 54).

De esta forma vemos que el enunciador se sirve del discurso para inscribirse como uno de los responsables de la formación de los alumnos actuales de la institución, aunque no resulta claro desde qué rol se adjudica dicha responsabilidad.

A continuación abordaremos el análisis a partir de dos categorías que consideramos relevantes: el valor de la historia y la fuerza y la ley.

4.1. El valor de la historia

Cuando analizamos el texto vemos que todos sus argumentos giran en torno a un topoi principal, que se expresa por ejemplo en frases como la siguiente:

El Colegio del Uruguay, toma del pasado el protagonismo de Entre Ríos en la Nación para la formación y consolidación de las instituciones nacionales. (Líneas 9 y 10).

El mismo ejemplo citado recurre a un topoi que hace referencia al Colegio como el mayor representante de la etapa más importante de Entre Ríos, es decir que se inscribe dentro de una tradición que consideraba a las instituciones educativas como portadoras de gran peso en relación a la constitución de la Nación.

Como dijimos, en base a este topoi van a girar una serie de argumentos tendientes a reafirmar la importancia del Colegio y su peso histórico, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Desde que comienza su labor educativa al servicio de la cultura del país (...), se trazó como objetivo formar hombres cultos, capaces de interpretar el nuevo momento de la Argentina, en el que no mandará la fuerza sino la ley. (Línea 11 a 14).

“Por sus aulas pasaron numerosos hombres y mujeres, destacados en distintos ámbitos de la vida cultural, científica, política y militar Argentina y también muchos de ellos han sido trascendentes en los países vecinos”⁴. (Línea 31 a 34).

Entonces la imagen del Colegio que sustenta esta tesis gira en torno a la llamada “Época de Oro del Colegio”, es decir su época de mayor esplendor cuando su renombre hacía que gente de todo el país e incluso de países vecinos se formaran en sus aulas.

Lo interesante es ver la confrontación que surge entre esta “Época de Oro” y la actualidad del colegio, ya que en nuestro texto el presente se vislumbra dudoso. Se habla de una institución que “*gestó prohombres*” (línea 29), pero que en la actualidad “*no sabemos si (...) se están gestando futuros dirigentes ocasionales*” (línea 52).

Por lo tanto, podemos hablar, de una institución en la cual el pasado adquiere un marcado protagonismo y, además, en términos de Lidia Fernández (1994), esta idea de *prohombres y dirigentes ocasionales* nos lleva a pensar que el Colegio posee como mandato social la formación de sujetos que se inserten en la vida política de modo activo y relevante, tal como lo han hecho diversos exalumnos.

Otro punto importante que tiene que ver con esta dimensión histórica es la imagen del fundador:

El 28 de julio de 1849 fue fundado por el entonces gobernador de la provincia de Entre Ríos, don Justo José de Urquiza, quien plasmó en el Colegio su ideal de una concepción popular de la educación. (Línea 5 a 7).

En este prólogo en particular no se observa, como en otros textos producidos en el contexto institucional, una imagen del general Urquiza como padre fundador y del Colegio como su heredero, ya que líneas más abajo aparece la siguiente frase:

⁴ Las comillas aparecen en el prólogo original porque el autor cita textualmente a un exrector de la institución, Eduardo Giqueaux.

Durante ciento cincuenta años se desarrollaron ininterrumpidamente, en el establecimiento, las actividades educativas cumpliendo cabalmente con el espíritu que animó a sus fundadores. (Línea 48 a 50).

Quizá el haber escrito la palabra *fundadores* en plural fue un error material en el momento de la producción del texto, pero lo cierto es que en este texto llamativamente la única vez que se nombra al General es en la cita anterior. Por lo cual vemos que se pone más énfasis en la figura de los exalumnos que en la del propio fundador, lo que puede deberse a que el enunciador pertenece al

grupo de exalumnos que se supone ha triunfado en la vida política cumpliendo así con el mandato social de la institución.

4.2. Entre la fuerza y la ley

A lo largo del prólogo podemos observar que el enunciador se dedica reiteradamente a plantear las imágenes polarizadas de la ley y la fuerza. Ya al inicio del texto nos encontramos con la siguiente frase:

Desde que comienza su labor educativa al servicio de la cultura del país (...), se trazó como objetivo formar hombres cultos, capaces de interpretar el nuevo momento de la Argentina, en el que no mandará la fuerza sino la ley. (Línea 11 a 14).

Claramente, si nos remitimos a los años donde se fundó el Colegio, tenemos que hablar de un país en constantes luchas, en el que efectivamente predominaba el uso de la fuerza. Partiendo desde este punto, notoriamente la fundación de una institución educativa es un hecho que intenta modificar esta realidad.

Pero, en nuestro texto se ve que el Colegio está enmarcado constantemente por la tensión entre la fuerza y la ley. Por ejemplo, cuando continuamos con la lectura nos enteramos que en la misma institución funcionaron en simultáneo dos instituciones que corresponden a estos ejes:

La Primera Escuela de Derecho o de Jurisprudencia de Entre Ríos, y también la Academia Militar, siendo ésta el antecedente del Colegio Militar de la Nación. (Línea 17 a 19).

Esta polaridad también podemos observarla en los dos símbolos más importantes del Colegio: el mirador, que es claramente militar y sobre el que el prólogo explica que desde allí “*los vigías ven las tropas de Hornos y Madariaga*” (líneas 20 y 21) y su lema, “*In Hoc Signo Vince*” (con este signo vencerás), vinculado a la formación, la sabiduría y la libertad de pensamiento.

Otra contraposición aparece en la siguiente frase:

Desde ese Colegio, en lo alto de su mirador los vigías ven las tropas de Hornos y Madariaga, cuyo destino era abortar el Congreso Constituyente que nos diera la Constitución Nacional. (Línea 20 a 22).

Esta imagen refuerza la polaridad entre la fuerza y la ley, ya que el texto marca que para llegar a nuestra Constitución primero se debió usar la fuerza.

Con estos ejemplos, el texto construye una Época de Oro de la institución en la que se manifiestan las tensiones entre la ley que querían fomentar y la fuerza a la que recurrían para lograrlo.

Por otro lado, la importancia que se le da a la ley queda marcada también en un enunciado polifónico que remite al Preámbulo de nuestra Constitución Nacional:

Por estas amplias aulas (...) pasearon sus inquietudes los hacedores de la generación del 80, desde Roca a Wilde quienes inscribieron institucionalmente “la argentina cosmopolita”, en la práctica de tolerancia racial⁵ y religiosa para ser tangible la llegada al país a los hombres de buena voluntad... que quieran habitar el suelo argentino. (Línea 35 a 40).

⁵ Queremos detenernos ante la llamativa asociación que realiza el enunciador entre Julio Argentino Roca y la tolerancia racial. Claramente se está haciendo referencia a la tolerancia y el impulso de la inmigración que Roca llevó a cabo durante su gobierno. Pero, teniendo en cuenta los hechos sangrientos que unen a este expresidente con los pueblos indígenas, no podemos no asombrarnos ante la frase.

Para terminar, en nuestro texto también aparece el concepto de *federalismo*, cuando dice “*es por ello que como un entrerriano que reivindica siempre el valor del federalismo*” (líneas 56 y 57). Aquí vemos que este topoi presenta a Entre Ríos como federal y al federalismo como algo positivo y deseable.

5. Algunas consideraciones finales

A lo largo de esta presentación dimos cuenta de la imagen que se construye del Colegio del Uruguay en uno de los textos conmemorativos de su aniversario. Mediante el análisis del corpus observamos que para prologar un libro tan importante se recurre a uno de sus exalumnos, dado que la institución que encuadra estas prácticas discursivas elige sostener un vínculo muy fuerte con el pasado. Este vínculo se observaba en la recuperación de personajes destacados de la vida política que han transitado las aulas del Colegio y en la mención de hechos o sucesos relevantes de la historia que ocurrieron en la institución, lo que permite enmarcar la misma en un lugar privilegiado dentro de la historia de Entre Ríos y de la Nación. Todo esto se articula con un mandato social que se nutre de las glorias pasadas y que relativiza la actualidad del Colegio, presentando así un presente y futuro dudosos.

También, con respecto al pasado, vimos que el texto actualiza la polarización que surge entre la fuerza y la ley, dentro de lo que fue la primera época de la institución, que además es su época de mayor esplendor. Todo esto para continuar imprimiendo importancia a la imagen del Colegio del Uruguay, contribuyendo a construir una visión positiva de la institución en la que se resalta el hecho de que supo desarrollar sus ideales en un contexto marcado por las tensiones.

Por otra parte, con respecto a las dificultades a las que nos hemos enfrentado a lo largo del análisis, tenemos que hablar de los inconvenientes que surgen de la complejidad que encierra el análisis de un discurso, ya que en nuestro trabajo necesitamos reponer información contextual que el texto convoca. Por lo tanto, indefectiblemente esto implica la articulación del discurso con otros.

En nuestro caso, al tratarse de una beca de iniciación a la investigación, un análisis de estas características nos permite recuperar experiencias previas y ponerlas en juego para comenzar a comprender cómo funciona un proyecto mayor. Nos encontramos actualmente transitando los momentos iniciales de esta experiencia, por lo que estos recorridos iniciales

deberán ser revisados y recontextualizados en futuros acercamientos al corpus y en la profundización de las dimensiones teóricas y metodológicas del análisis.

6. Bibliografía

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortú.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fishman, J. (1965) “Who speaks what language to whom and when”, *La Linguistique*, 2, pp. 67-88.
- Halliday, M. (1972) “Sociological aspects of semantic change”, en *Proceedings of the 11th International Congress of Linguistics*, Bolonia, Il Mulino, pp. 853-858.
- Hockett, C. (1958) *A Course in Modern Linguistics*, New York, Mc Millan.
- Iñíguez, L. y C. Antaki (1994) “El análisis del discurso en psicología social”, *Boletín de Psicología*, N°44, pp. 57-75.
- Jiménez Berrio, F. (2009). “Acercamiento a los textos polifónicos”, *Razón y Palabra. Primera Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología*, año 14, núm. 70. México. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N70/JIMENEZ_REVISADO.pdf [07/11/11].
- Marafioti, R. (2007). “Argumentando acerca de la argumentación”, *Anales de la educación común*, año 3, núm. 6, pp. 148-158. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/23_marafioti_st.pdf [07/11/11].
- Martí, J. (2006). “Representación de estructuras argumentativas mediante el análisis de redes sociales”, *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 10, núm. 4. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93101005> [07/11/11].

Reygadas, P. y Haidar, J. (2001). "Hacia una teoría integrada de la argumentación", *Época II*, vol. 7, núm. 13, pp. 107-139. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31601306.pdf> [07/11/11].

Taboada, M. (2006) "¿La institución educativa como comunidad lingüística? El papel de la historia institucional en la definición del sentido de pertenencia", en Cohen de Chervonagura, Elisa (coord.) *Comunidades lingüística: confines y trayectorias*, San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, pp. 73-97. ISBN 950-554-503-7.

Anexo

Prólogo

Pensar en el sesquicentenario del Histórico Colegio Nacional del Uruguay es, precisamente remitirnos a evocar una parte importante de la propia historia de nuestra provincia y, sin temor a equivocarnos, también de la Nación.

El 28 de Julio de 1849 fue fundado por el entonces gobernador de la provincia de Entre Ríos, don Justo José de Urquiza, quien plasmó en el Colegio su ideal de una concepción popular de la educación, continuando en el mismo la gratuidad de la enseñanza que había impuesto durante su gestión de gobierno.

El Colegio del Uruguay, toma del pasado el protagonismo de Entre Ríos en la Nación para la formación y consolidación de las instituciones nacionales.

Es notable destacar que desde que comienza su labor educativa al servicio de la cultura del país, el entonces denominado Colegio del Uruguay, se trazó como objetivo formar hombres cultos, capaces de interpretar el nuevo momento de la Argentina, en el que no mandará la fuerza sino la ley.

En la primera década de su fundación, llamada "Época de Oro del Colegio", éste tenía jerarquía superior - hoy equiparada a una universidad - funcionando en el mismo establecimiento educativo la Primera Escuela de Derecho o de Jurisprudencia de Entre Ríos, y también la Academia Militar, siendo ésta el antecedente del Colegio Militar de la Nación.

Desde ese Colegio, en lo alto de su mirador los vigías ven las tropas de Hornos y Madariaga, cuyo destino era abortar el Congreso Constituyente que nos diera la Constitución Nacional y desde ese mismo establecimiento se organizó la defensa militar de Concepción del

Uruguay, poniendo en retirada a las tropas porteñas y correntinas permitiendo con eso la organización definitiva de la Nación.

Su emblema *In Hoc Signo Vince* (con este signo vencerás) nos habla de libre pensamiento, de estudio, de dedicación.

Si hablamos de futuro tenemos dos imágenes; no hay nada más que nos represente el porvenir, que una mujer embarazada y un instituto educativo. Hoy nos ocupa el instituto que gestó prohombres.

En una visita que el actual rector don Eduardo Julio Giqueaux - acompañado de su mujer e hija - hiciera a mi despacho del Senado de la Nación recordaba: "por sus aulas pasaron numerosos hombres y mujeres, destacados en distintos ámbitos de la vida cultural, científica, política y militar Argentina y también muchos de ellos han sido trascendentes en los países vecinos".

Por esas amplias aulas enmarcadas de galerías, bajo las naturales luces del sol entrerriano, filtrada a través de imponentes árboles pasearon sus inquietudes los hacedores de la generación del 80, desde Roca a Wilde quienes inscribieron institucionalmente "la Argentina cosmopolita", en la práctica de tolerancia racial y religiosa para ser tangible la llegada al país a los hombres de buena voluntad... que quieran habitar el suelo argentino.

Entre lo más ponderado de su alumnado egresaron del Colegio del Uruguay los ex presidentes de la Nación Julio Argentino Roca, Victorino de la Plaza, Arturo Frondizi y el ex presidente de la República del Paraguay Benigno Ferreyra, así como también escritores, poetas y periodistas, como Olegario V. Andrade, sin olvidarnos del doctor Arturo Sampay, constitucionalista argentino, artífice de la constitución del 49, quien actuó como presidente del centro de estudiantes e incursionó con amor en la historia de su colegio ocupándose entre otras cosas del portal de su entrada.

Durante ciento cincuenta años se desarrollaron ininterrumpidamente, en el establecimiento, las actividades educativas cumpliendo cabalmente con el espíritu que animó a sus fundadores, formando hombres y mujeres capaces de bregar incansablemente por la ley, la fraternidad y la igualdad entre los argentinos.

No sabemos si hoy se están gestando futuros dirigentes ocasionales, pero si tenemos total seguridad de apostar hombres y mujeres comprometido con su pasado y deseosos de forjar un presente y futuro igual o mejor que sus antecesores.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Recordando que un pueblo que aprende a valorar su pasado, comprende el presente y vislumbra el porvenir, es por ello que como un entrerriano que reivindica siempre el valor del federalismo, adhiero fervientemente a la celebración de los ciento cincuenta años de vida del Colegio del Uruguay "Justo José de Urquiza", que tanto nos llena de orgullo.

Augusto Alasino

Senador de la Nación

**DE LA NORMALIZACIÓN A LA AUTOGESTIÓN. DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN LA
ERA DEL GERENCIAMIENTO**

Mariela Cestare.
UNPA UACO
mcestare@hotmail.com

Introducción

Si tal como establece Foucault (1990), las tecnologías de poder actúan en la conducta de los individuos y permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre el cuerpo, sobre sus pensamientos, sobre su alma, su conducta, sus concepciones, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, plenitud, pureza; ello se lleva a cabo en determinadas condiciones de dominación, en contextos socio históricos y políticos determinados.

Retomamos en esta presentación la pregunta planteada por Rose (2003) sobre los medios que se inventaron para gobernar y encauzar la conducta. Reflexionando sobre las Tecnologías -entendidas como ensamblajes que convocan conocimientos, personas, espacios, juicios de valor, todo ello asentado en ciertos supuestos sobre los sujetos y los objetivos para ellos- Rose se pregunta “¿Que medios se inventaron para gobernar al ser humano y configurar o modelar la conducta a fin de encausarla en las direcciones deseadas, y cómo procuraron los programas encarnarlos en ciertas formas técnicas?” (Rose, 2003: 221).

Sobre las Tecnologías y sus implicancias.

Las tecnologías tienen efectos en tanto modifican a los sujetos, las formas de aprendizajes, la adquisición de ciertas habilidades y de ciertas actitudes que concurren a formas de gobernabilidad. Incluyen, plantea Rose, “la organización calculada de las fuerzas y capacidades humanas junto a otro tipo de fuerzas –naturales, biológicas, mecánicas- y artefactos –máquinas, armas- en redes funcionales de poder” (Rose 1990). Ésta organización contiene distintos elementos: disposiciones espaciales, equipos y dispositivos tecnológicos, procesos de reformas, formas específicas de administración, profesionales. Así, “el conocimiento teórico hace que el alma sea pensable en términos de una psicología, una inteligencia, una personalidad, y por lo tanto, permite que ciertos tipos de acción se

vinculen con ciertos tipos de efectos.” (Rose 1990) Estas formas articulan cuestiones concernientes al poder, la producción de subjetividad, los modos y condiciones en que el sujeto se constituye en ser social y sujeto en donde actuar el poder.

En este ensamblaje, las operaciones de motivación, desde los mandatos morales hasta el sistema de pago orientan la conducta de los sujetos. Así, “cuando se forman redes, cuando los relevos, las traducciones y las conexiones vinculan las aspiraciones de las cúpulas políticas con modos de acción sobre las personas, se establecen tecnologías de la subjetividad que permiten que las estrategias de poder se infiltren en los intersticios del alma humana” (Rose 1990). Este mecanismo organiza a los sujetos en coordenadas espacio temporales generando ciertos efectos, en donde también las jerarquías, las credenciales académicas definen cadenas de mando y dependencias.

Asimismo, las formas contemporáneas de ser gobernados y de autogobernarnos requieren conocimiento sobre la subjetividad. Y esto para entender el sutil moldeamiento de las actividades de los ciudadanos pues, según plantea Rose, el dominio de los expertos “no logra sus efectos a través de la amenaza de violencia o de represión, sino por la persuasión inherente a sus verdades, gracias a las ansiedades estimuladas por sus normas y en virtud de la atracción ejercida por las imágenes de la vida y del yo que nos ofrece” (Rose 1990). De esta manera el sujeto deja ya de ser, para las autoridades, un contendedor de capacidades físicas que requiere organización a través de la implementación de moral y hábitos de conducta, se lo concibe como participante activo en su vida.

Los sujetos moldean su vida a través de las elecciones que hacen en relación con su familia, trabajo, ocio, estilo de vida y modos de expresión. El gobierno trabaja a distancia, dice Rose, sobre los aspectos antes señalados a fin de generar concordancia entre los individuos en hacer una vida provechosa para sí y los valores políticos de consumo, beneficio, eficiencia y orden social.

Analizar la subjetividad nos remite a lo que Foucault (1990) nombro como las técnicas del yo. Rose, refiriendo a ellas las describe como:

“las formas en que estamos capacitados para actuar –por medio de lenguajes, de criterios varios y de técnicas que se nos ofrecen– sobre nuestros cuerpos, nuestras almas, nuestros pensamientos, y nuestras conductas con el fin de lograr felicidad, sabiduría, salud y realización. (...) A través de la auto-reforma, la terapia, las técnicas de cambio corporal, y del moldeamiento calculado del habla y la emoción, nos ajustamos nosotros mismos por medio de técnicas propuestas por los expertos del alma. El gobierno del alma depende de que nos reconozcamos a nosotros mismos ideal y potencialmente como cierto tipo de personas; admitamos el

descontento generado por un juicio normativo sobre lo que somos y podríamos llegar a ser, y la incitación a superar esta discrepancia siguiendo el consejo de los expertos en el manejo del yo”. (Rose 1990).

Toda una maquinaria que nos define, nos otorga juicios, intereses que asumimos como propios que son, en definitiva, efectos de estrategias para producir sujetos aptos a un modo de funcionamiento del poder excluyente.

Gobierno de la conducta: la autogestión.

Rose, intenta describir a través de sus investigaciones, las condiciones dentro de las cuales han tomado forma nuevas redes de poder. Analiza las esperanzas y los miedos que se encuentran detrás de estas redes que definen nuevas formas de pensar y de actuar que han sido introducidas en nuestra realidad. Plantea que “La conducta, el habla y la emoción han sido examinados y evaluados a partir de los estados internos que ellos manifiestan, y se ha intentando alterar lo visible de la persona actuando sobre su mundo interior invisible” (Rose, 1990). La forma en que nos conducimos y que reflejan nuestro pensar, actuar y sentir pueden parecer construcciones absolutamente propias, mas no son sino expresiones organizadas y administradas socialmente en todos sus aspectos.

Recobra importancia aquí la acción de las instituciones, y dentro de ellas la escuela como terreno en el cual se desenvolverán estas estrategias fundamentales. Si se trata, en términos de Rose, incorporar las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos al ámbito público, la escuela es el lugar por excelencia en donde se desplegará toda una “ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma” (Varela y Álvarez Uría 1991:19) para llevar a cabo esta tarea.

Notas sobre el contexto actual

Si planteamos que emergen nuevas formas de conformar la subjetividad es ineludible referenciar los cambios que están siendo en la sociedad de la que formamos parte. Pérez Gómez, reflexionando sobre la cultura escolar en la sociedad neoliberal, ofrece una síntesis de estos cambios:

Tres características básicas definen, a mi entender, las condiciones de la sociedad posmoderna: el imperio de las leyes del libre mercado como estructura reguladora de los intercambios en la producción, distribución y consumo, su configuración política como democracias formales, como estados de derecho constitucionalmente regulados, y por último, la avasalladora omnipresencia de los medios de comunicación de masas potenciados por el desarrollo tecnológico de la electrónica y sus aplicaciones telemáticas. (Pérez Gómez. 1998 p 80)

Lipovetsky (1986) amplía la caracterización del presente al hablar del Autoservicio y la existencia a la carta, como un modelo general de vida, donde se ven reducidas las relaciones autoritarias, y se privilegia la diversidad y un fuerte proceso de personalización. Este proceso presenta múltiples aristas a) afecta al mundo del trabajo apelado a los principios de participación e integración, en donde se flexibilizan los espacios y los horarios, se enriquecen las tareas, se privilegia la comunicación. b) En la enseñanza asistimos a pasajes entre el trabajo controlado por un otro, a la auto evaluación, de la transmisión de contenidos a la transmisión de procedimientos. c) En la medicina se privilegia las medicinas alternativas, en donde el “el enfermo no debe sufrir su estado de manera pasiva, él es el responsable de su salud”. Todo ello enmarcado en un contexto político donde la moda es el descompromiso del Estado.

Frente a las nuevas funciones que asume el Estado, ya sin la contención social que otrora generaba, los sujetos son librados a su propia suerte, responsables de su destino. Retomando a Foucault, Rodríguez (2007) plantea que se produce un desplazamiento de un Estado de Providencia hacia un Estado que está rediagramando el control social. Este Estado se caracteriza por un achicamiento del mismo y un desinterés por cuestiones vinculadas a la población: vivienda, educación, salud, asuntos que tiempo atrás formaban parte de su razón. Consecuencia de esta planificación: un nuevo orden interior, por consiguiente, remodelación de las prácticas de gobierno.

Hay una pretensión, por parte del Estado, de autorregulación de la población promovida por el consenso de los medios; un desplazamiento de las responsabilidades del Estado hacia cada quien. Así, el sujeto frente al debilitamiento de instituciones que otrora funcionaban regulando la vida de la población y sin la contención que esto generaba es arrojado, liberado, convocado a responsabilizarse de su vivir, autogestionarse. En palabras de Lipovetsky:

“La autogestión, que consiste en suprimir las relaciones burocráticas del poder, en hacer de cada uno un sujeto político autónomo, representa otra vertiente de la seducción. Abolición de la separación dirigente, ejecutante, descentralización y diseminación del poder; la liquidación de la mecánica del poder clásico y de su orden lineal es el objetivo de la autogestión (...). La autogestión es la movilización y el tratamiento óptimo de todas las fuentes de información, la institución de un banco de datos universal en el que cada uno está permanentemente emitiendo y recibiendo, es la información política de la sociedad.” (Lipovetsky 1986 p 6)

El sujeto debe hacer suya la capacidad de manipular las diversas variables para, con la información que posee, ser capaz de auto generarse condiciones de vida placenteras, debe asumir la responsabilidad de crear las condiciones de sobrevivencia a partir de su propia gestión. Veremos a continuación como la escuela, en tanto dispositivo dinamiza al interior la generación de determinadas conductas a partir de la sanción.

La escuela como dispositivo. ¿Espacio de autogestión?

Rose retoma a Foucault al considerar la institución escolar como una de las instituciones disciplinarias, junto a la prisión y al hospicio. En este contexto, las disciplinas asumen un lugar principal en tanto fórmulas generales de dominación. Siguiendo a Foucault (2002) la disciplina empleará varias técnicas: la distribución de los individuos considerando a) la determinación de un espacio cerrado, b) la asignación de un lugar a cada quien y c) funcionalidad espacial. El control de la actividad escolar aparece ligado a un empleo del tiempo minuciosamente planificado y rígido, la elaboración temporal del acto, el establecimiento de correlación del cuerpo y del gesto y la articulación cuerpo - objeto entre otros. Así, bajo una forma de organización particular la escuela configura un tipo de subjetividad solidaria de un modelo de producción específico.

Asimismo es necesario considerar en este punto los cambios, que en los últimos tiempos se han dado forma en la administración escolar del poder como también en las formas de entender el trabajo escolar. Estos cambios se inscriben en la cotidianeidad escolar, en donde se produce una puja entre formas propias de la normalización y nuevas tendencias que intentan instalarse. Según Grinberg (2003) en la escuela tradicional *“El trabajo escolar se ha caracterizado, en términos generales, por la rigidez, individualidad y las divisiones profundas de roles, materias académicas, etc. (...) En la actualidad, si bien no podemos proponer que esto ya “es historia”, es posible pensar que un nuevo conjunto de “narrativas” configura los discursos educativos.* Es posible pensar que el cotidiano escolar está reconfigurándose en orden a captar estas nuevas formas de ejercicio del control, inscribirse en las prácticas diarias. Términos como planificación por objetivos, resolución de problemas en grupos, estimulación de la responsabilidad y de la creatividad, autocontrol e incluso autoevaluación (Varela y Álvarez Uria. 1991) se instalan en el vivir de las aulas. Estas nuevas lógicas disfrazan un proceso que se presenta como potenciador de la participación y la creatividad, ocultando que se acrecienta el control y la interiorización de la disciplina.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Presentamos a continuación datos emanados de un proyecto de investigación. Aquí detenemos la mirada en la relación de los alumnos y alumnas con las normas que se establecen en la institución escuela, entendiendo que, retomando aportes de Foucault (2002) si las sanciones, en la sociedad del disciplinamiento, intentaban encausar, direccionar la conducta, hoy, en las sociedades del control, y con los cambios acontecidos, nos preguntamos en qué medida esas lógicas se han modificado. Para ello retomamos un aspecto de las encuestas, el relacionado a la tensión que se establece en la imposición de un modelo de conducta y las sanciones aplicadas a las desviaciones del mismo. Tomamos para el análisis la pregunta a los estudiantes y a los docentes respecto de las conductas que deberían sancionarse.

Cuadro N° 1. Conductas que deberían ser sancionadas según estudiantes y docentes. En %.

	Estudiantes	Docentes
¿Caminar entre los bancos en clase y /o burlarse de otro?	62,0	59,0
¿No hacer las tareas en el aula?	50,8	36,8
¿Leer materiales que no son de la clase?	44,1	28,2
¿Escribir el mobiliario?	64,4	76,9
¿Pegarse entre compañeros?	71,6	80,3
¿Robar elementos de la escuela?	71,4	75,2
¿No atender a la o el docente?	50,8	27,4
¿Utilizar el celular en horas de clases?	52,1	70,9
¿Llegar Tarde?	34,0	29,1
¿No llevar el guardapolvo?	48,4	39,3
¿No sacarse la gorra en el aula?	58,8	51,3
¿Pelearse con el profesor?	66,8	69,2
¿Tirar Tizas?	59,2	70,1
¿Irse sin permiso de la escuela?	67,5	76,9
¿Drogarse?	70,6	65,8
¿Fumar?	67,6	70,1
¿Salir y entrar en el aula sin permiso?	59,9	63,2

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

¿Robar elementos a los compañeros?	67,8	73,5
¿No llevar las carpetas o cuadernos de clases?	51,1	41,0

Fuente: PICTO – UNPA 31222/ 2008

Respecto de las conductas que deberían sancionarse en palabra de los estudiantes estas se vinculan con actitudes violentas (pegar, robar), drogarse, fumar y caminar entre los bancos, opiniones que coinciden con la de los docentes. En tanto que las conductas que se consideran menos susceptibles de sanciones son las vinculadas con el trabajo estrictamente académico: hacer la tarea, atender al docente. Sin embargo es interesante observar, que los estudiantes consideran en mayor proporción que los docentes, que no hacer la tarea escolar debería ser sancionado, como también no atender en clases. Para el caso de los docentes de acuerdo a los porcentajes, pareciera no tener relevancia que los alumnos atiendan a no a su palabra. Otro dato resulta interesante: “llegar tarde” es una acción que escasos estudiantes opinan que debería sancionarse. Permite entender que es aceptable para los docentes que los alumnos lleguen fuera del horario normado. Esto, entendemos, es una nota propia de los cambios que nos interesa analizar. En los modos propios de la sociedad disciplinaria lo establecido de manera rígida se cumplía. En la actualidad, frente a una práctica rutinaria incumplida la norma y la sanción se flexibiliza.

Indagamos también respecto de lo que los docentes mencionaban como lo mejor de la escuela de hoy en relación con la que atravesaron como estudiantes. En un 52,1 % los docentes referenciaban como positivo de la actual la posibilidad de mayor comunicación y diálogo propiciado por la escuela, la mayor apertura y mayor flexibilidad, el 13% plantean que hay mejores y más capacitados docentes y un 10% refiere al acceso a las TIC. Es decir la escuela se presenta hoy con un matiz de invitación a la participación y al diálogo con reglas flexibles lo cual habilita un campo de resolución de problemas sobre bases no tan rígidas como otrora.

Primeras conclusiones

Si, tal como plantea Papalini (2009) retomando a Rose los dispositivos de producción de significados producen experiencia vale preguntarse que experiencia intenta generar la escuela, qué habilita en cada sujeto en el contexto que nos acontece. Los estudiantes dicen recibir escasas sanciones al incumplimiento de tareas académicas, ello implica que todos completan sus tareas en tiempo y en forma, o el incumplimiento de estas tareas no es relevante. Si tuviera lugar la segunda opción

podríamos pensar las consecuencias en la vida de los jóvenes que esto acarrea. Desde el discurso oficial se dirá que la información está al alcance de todos. Así, ante la necesidad de autogestionarnos, vale preguntarse si todos tenemos las mismas oportunidades en el acceso, y más, si todos contamos con las capacidades para discriminar las distintas fuentes de información a fin de resolver las diversas situaciones de manera favorable. Aquí recobra importancia el proceso de formación escolar, el aprendizaje de contenidos, el conocimiento de los procedimientos y los abordajes respecto de las fuentes de información. Si cada uno, a partir de la experiencia escolar construida debe manipular las variables para conformarse como un sujeto exitoso, supone deducir entonces, que cada uno en la impericia es responsable también de su fracaso.

El sujeto queda atrapado en una red de múltiples posibilidades en la más absoluta desprotección. Cabe reflexionar sobre el papel de la escuela en este contexto, en lo que promete el proceso de formación, es decir el lugar que debe otorgar la palabra, crear conceptos, construir la posibilidad de hacer inteligible el mundo.

Retomando la pregunta de Rose, que dio origen a la inquietud de este trabajo respecto de los medios que se inventaron para gobernar la vida humana, hemos referenciado a la escuela distinguiendo dos momentos, lo característico de la sociedad disciplinaria y luego aspectos propios de la sociedad del control. En ambas se intentó describir, los aspectos convocados para direccionar la conducta. Resta para próximos trabajos describir las dinámicas y los procesos en donde se generan prácticas de autorregulación.

Bibliografía

Foucault M. (1990) Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica.

Foucault, M. (2002) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión. Argentina: S. XIX.

Grinberg (2003) El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Lipovetsky, G. (1986) la era del vacío. Barcelona: anagrama.

Papalini, V. (2009) Apuntes de cátedras curso: Discusiones en torno a la subjetividad contemporánea: el papel de la cultura masiva. UVQ.

Pérez Gómez J. (1999) Cultura Escolar en la sociedad Neoliberal. Ed. Morata.

Rodríguez Alzueta.(2007) Apuntes de cátedras curso: Estado, Sociedad y poder. Tres visiones críticas en la teoría Social (Gramsci, Althusser y Foucault) UVQ.

Rose, N. (1990) *Governing the soul. The shaping of the private self*, “Introduction”, cap.1, “The Psychology of War”, cap. 4, “Groups at war”. London and N. York, Routledge. Disponible en internet [http:// Rose_Gobierno_Alma_cap1_4.htm](http://Rose_Gobierno_Alma_cap1_4.htm)

Rose, Nicolás (2003) “Identidad, genealogía, historia”. En HALL, Stuart y Du GAY, Paul (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Varela J. y Álvarez Uría F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

PRÁCTICA E IDENTIDAD DOCENTE. UNA COMPLEJA CONSTRUCCIÓN

Stella Maris Colasso, María del Carmen Cid, Xenia Gabella, Emma Socino y Pablo Reiss.

Instituto Superior de Formación Docente N° 803 - Puerto Madryn Chubut

stellacolasso@yahoo.com.ar

Las condiciones contextuales propias de la etapa histórica que estamos viviendo promueven los desplazamientos de grupos sociales, originados en múltiples y complejas motivaciones.

Particularmente en Puerto Madryn, la inmigración de grupos de ciudadanos bolivianos ha crecido notablemente si lo analizamos en relación con lo que sucedía apenas una década atrás, a tal punto que el fenómeno se ha convertido en objeto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB.

Sin embargo, la inclusión de alumnos provenientes de sectores migrantes bolivianos en los ISFD, ha sido un fenómeno reciente con un crecimiento exponencial en los últimos diez años. Si bien en la totalidad de la matrícula aún constituyen una minoría, el número de alumnas bolivianas o hijas de bolivianos se ha multiplicado notoriamente, constituyendo un componente relevante en la matrícula de los profesados de Educación Primaria, Inicial y Especial, no registrándose en otras carreras que se brindan en la institución formadora, al menos en el caso de Puerto Madryn.

Es de nuestro interés dilucidar las razones por las cuales se ha producido dicho cambio; las perspectivas que el mismo abre para sus protagonistas; el modo en que se han construido sus identidades como estudiantes de los ISFD, y las particularidades de sus procesos de inclusión como parte del alumnado.

Tales inquietudes nos obligan a explorar aspectos del pasado de estos actores, a fin de descubrir, si las hay, regularidades que resulten facilitadoras de este proceso, o si, por el contrario, cada sujeto particular exhibe una singularidad en su trayectoria que no posibilita generalizaciones de ningún tipo. En este punto, será importante deconstruir el significado de la elección realizada en relación con sus grupos familiares, sus expectativas, experiencias, aspiraciones y metas, como miembros del cuerpo social de acogida.

¿Cuáles son las razones por las que se ha producido un incremento notable en la integración de alumnos provenientes de sectores migrantes bolivianos en los ISFD? ¿Qué factores de tipo socio-familiar han permitido esta realidad? ¿Quiénes, entre estos migrantes, son los que eligen la docencia? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Existen particularidades en sus trayectorias formativas? ¿Qué representaciones tienen sobre las mismas los docentes de las instituciones formadoras? ¿Cómo imaginan estos sujetos su inserción en las escuelas? ¿Qué impacto podría producir su incorporación al sistema educativo?

Esta investigación pone el foco de atención en la inclusión de alumnas provenientes de sectores inmigrantes bolivianos, su aumento en los últimos años, en las particularidades de los procesos que han seguido sus trayectorias escolares, en cómo construyen sus identidades como actores de las carreras de formación docente, en las motivaciones de dicha elección y las expectativas del profesorado respecto de su futuro desempeño como docentes.

Asimismo se aspira a producir posibles cambios al interior de las instituciones formadoras que favorezcan sus recorridos educativos para facilitar la inclusión y el respeto por las diferencias culturales recuperándolas como aspectos de la reconstrucción cultural.

Es posible pensar que las expectativas en el Profesorado acerca del desempeño profesional de las alumnas de origen boliviano sostienen el déficit cultural de origen como imposibilidad para formar al ciudadano argentino. En este sentido, las trayectorias escolares exitosas son las que responden a los modelos imperantes atados a parámetros de “normalidad” y “homogeneidad”, sin que las diferencias étnicas problematicen la realidad educativa. Es más, las instituciones formadoras inciden en las condiciones simbólicas de las trayectorias escolares, poniendo en expectativa el perfil dominante, por lo que hacen propia la cultura escolarizada vigente.

Por otra parte, nuestra investigación vincula la interculturalidad con prácticas de inclusión y retención; para lo cual resulta imprescindible hacer visible un “otro”, hasta ahora, poco incorporado desde la “mirada oficial”. Por ello será necesario dilucidar el modo en que se han construido sus identidades como estudiantes de los ISFD, y las particularidades de sus procesos de inclusión y socialización, sus expectativas, experiencias, aspiraciones y metas, como miembros del cuerpo social de recepción. Investigar además el impacto que estos sujetos, portadores de una cultura propia y diferente, pueden producir una vez incorporados como profesionales, resulta de vital importancia desde una doble perspectiva: como posibilidad de construcción de escenarios futuros y como construcción de conocimiento acerca de una realidad actual distinta y problematizadora.

Nuestro **objetivo general** es explorar el modo en que la simbolización de la diferencia y la construcción de identidad se expresan en la institución e influyen en las intervenciones docentes y en los recorridos educativos de las estudiantes de origen boliviano.

Como **objetivos específicos** nos hemos propuesto identificar las situaciones contextuales que inciden en la elección de Carreras Docentes por parte de inmigrantes bolivianas en el ISFD N° 803 de Puerto Madryn, Chubut. Explorar las percepciones que las estudiantes inmigrantes poseen sobre el rol docente a desempeñar y sobre las problemáticas que facilitan u obstaculizan su formación inicial. Explorar los procesos de inclusión que se llevan a cabo en la institución formadora y que colaboran con el respeto por las diferencias recuperando la diversidad como enriquecedora del conjunto.

Se trata de un estudio exploratorio e interpretativo sobre la matrícula inmigrante boliviana en el instituto sede. Implica un proceso de trabajo con datos cualitativos que permitirá categorizar y arribar a conclusiones de relativa validez porque como refiere Pérez Gómez (1984), los acontecimientos se dan en un contexto que les confiere significación y es allí donde se pueden interpretar completamente.

Los informantes clave será la población de estudiantes migrantes de los Profesorados de Primaria, Inicial y Especial, por lo cual se designa a la investigación como de caso único lo que no permitirá generalizar los resultados.

El análisis de la información se realizará a través de fuentes primarias: entrevistas en profundidad y fuentes secundarias: grupos focales con profesores, análisis de los logros académicos, del proceso de integración de los estudiantes, de documentos administrativos y académicos. Se utilizarán encuestas semiestructuradas a los grupos de pares del objeto de estudio y cuestionarios abiertos a docentes de los grupos afectados al proyecto. Siendo la unidad de análisis de anclaje las estudiantes inmigrantes bolivianas, la variable institución transversalizará el estudio a través de la indagación sobre las

condiciones de vida, trayectorias educativas, perspectivas e identidades que se pongan en juego en la formación inicial.

En nuestro proceso de investigación, hicimos foco en la ampliación del estado de la cuestión. En nuestro país el proceso migratorio de la mujer boliviana fue objeto de relevantes estudios, con diversidad de experiencias y de situaciones, pero siempre produjo cambios en las identidades de género y modificó la estructura de oportunidades existentes y ello obedeció no sólo a factores económicos, sino sociales, culturales e históricos.

Algunas investigaciones dan cuenta de la actitud activa de la población boliviana en relación con la búsqueda de satisfacción de sus expectativas culturales y económicas, así como de las estrategias empleadas ante la situación de fragilidad: mantiene una fuerte relación con su comunidad de origen, al tiempo que establece relaciones sociales de distinta naturaleza con el resto.

Es posible comprobar en la literatura que el reconocimiento de la existencia de múltiples culturas no implica su aceptación; mientras se mantengan los estereotipos culturales y de imágenes del otro, se acentuarán las desigualdades a partir de la mirada discriminadora.

Estudios realizados por la Universidad Nacional de Córdoba sobre políticas migratorias en Argentina, dan cuenta de que las manifestaciones socioculturales de grupos étnicos minoritarios no son incorporadas o tratadas necesariamente para problematizar la realidad social y cultural; por el contrario, y más allá de las buenas intenciones de los miembros de la comunidad educativa, se convierten en elementos encubridores de los mecanismos reales de marginación o exclusión social y cultural.

Investigaciones realizadas en 2010 en la convocatoria del INFD, focalizan su objeto en las representaciones acerca de la diversidad cultural, en el diseño de materiales didácticos y reflexión sobre estrategias, en la alfabetización integral en determinadas disciplinas.

La literatura especializada es abundante, no lo es de igual modo para la problemática circunscripta a los Institutos Terciarios de Formación Docente. No obstante ello, en este recorrido bibliográfico, se plantea los procesos migratorios desde una perspectiva general y en particular focalizada en los niveles inicial, primario, secundario y universitario. En cuanto a los institutos de formación docente, se explicitan las necesidades de los docentes de una educación intercultural; de prepararse para trabajar con éxito con la diversidad de bagajes culturales; pero no se rescatan las voces de los alumnos migrantes como sujetos de la educación. En palabras de Dietz y Zuany **¿Quién y cómo se interculturaliza la Educación Superior?**

Migración en Argentina. El marco referencial amplio del fenómeno en estudio

El fenómeno de las migraciones no es una novedad para la Argentina toda ni para la Región Patagónica en particular. La presencia de importantes desplazamientos de población extranjera dentro del territorio nacional se registra con tal carácter desde la consolidación del Estado nacional; sin olvidar que en etapas históricas muy previas a ese momento histórico ya resultaban frecuentes los desplazamientos desde lo que hoy llamaríamos países limítrofes, y que en ese entonces constituían los márgenes del Virreynato del Río de la Plata. El actual territorio de Bolivia, denominado entonces Alto Perú, no era reconocido como enclave extranjero sino que formaba parte de la misma unidad política, y a través de ella los movimientos poblacionales vinculados a las formas de producción de la época o a otro tipo de razones de orden social y cultural, eran habituales y frecuentes.

Estos movimientos poblacionales han coexistido y coexisten con desplazamientos internos entre provincias y regiones, no menos importantes. Sin embargo, movimientos migratorios que tienen larga data en lo que los patagónicos denominamos “el norte”, reconocen antecedentes mucho más recientes en la región, que exhibe una historia considerablemente más nueva en relación con las migraciones; aún cuando, como se verá, da cuenta de una diversidad sociocultural no menos rica.

Consideraciones generales y contextualización histórica

La Argentina ha sido lugar de destino, fundamentalmente, de dos grandes flujos migratorios: uno de ellos es el de los migrantes de ultramar, en su mayoría europeos, y el otro lo constituyen los migrantes limítrofes (Rizzolo; 2012). El período histórico de gran afluencia de migrantes de ultramar es el que se desarrolla desde mediados del siglo XIX y principios de XX, primero; con una corriente menor después de la Segunda Guerra Mundial y hasta finales de la década de los '50. Las razones pueden sin duda articularse con el modelo que la llamada Generación de 1837, imaginó para una Argentina insertada en el orden económico internacional como proveedora de materias primas de origen agropecuario y liberada definitivamente de “la barbarie”.

Según Domenech (2005) a lo largo de más de un siglo de inmigración en Argentina pueden distinguirse en el discurso dominante dos perspectivas que subsisten en el imaginario social actual: los inmigrantes como “aporte” o “contribución” por un lado y como “amenaza” por el otro, lo cual configura, en cierta forma, la frontera que separa a aquéllos que son admitidos de los que son rechazados, ya sea para ingresar al territorio o para formar parte de la nación. La noción de inmigrante, definida por las elites, mantuvo desde el momento fundacional de la Argentina moderna una connotación positiva. Esta visión positiva de la inmigración estuvo asociada a la imagen de los inmigrantes como “agentes de civilización” y “fuerza de trabajo”. Con posterioridad, los inmigrantes dejaron de ser “laboriosos” para volverse “potencialmente peligrosos”. A principios del siglo XX, con el crecimiento de la participación de los inmigrantes en la formación de asociaciones obreras y movimientos políticos socialistas y anarquistas, la figura del inmigrante se torna para las clases dirigentes una amenaza al orden y la cohesión sociales. Para los inmigrantes que fueron expulsados del país por motivos políticos a principios de siglo, así como después, para los “potenciales subversivos” de la década del '70, se reservó el rótulo de “extranjeros”. Lo que vale la pena destacar es el vaciamiento de contenido ideológico/político que sufre la noción de inmigrante al quedar asociada exclusivamente a la noción de trabajador, disociado de la militancia política. Esta circunstancia podría tener incidencia en la mirada actual de la sociedad argentina sobre los conceptos de migraciones y ciudadanía.

A partir de los años '60 se detuvo el flujo de la inmigración de ultramar, y comenzó a hacerse visible la inmigración desde los países limítrofes, que en realidad, tal como se indicara en el apartado precedente, se recibió ininterrumpidamente desde etapas remotas de pasado. Desde ese momento, el peso de la población inmigrante sobre la población total descendió sostenidamente hasta el año 2001, en que parece registrarse un punto de inflexión en esta tendencia. Datos obtenidos de los censos nacionales de población (Indec) dan cuenta de un porcentaje máximo cercano al 30 % de inmigrantes sobre el total de la población en 1914, para llegar a un mínimo de 4,2 % en 2001, con un leve aumento al 4,5 % en 2010, lo que marca un punto de inflexión descendente (Rizzolo; 2012).

Cabe señalar que la producción de conocimiento en ciencias sociales referido a migraciones de las últimas décadas, involucra diferentes perspectivas o campos disciplinares que procuran dar cuenta de las características socio-demográficas, de los procesos de inserción en el mercado de trabajo en particular y en el sistema productivo en general, el rol del Estado y de las políticas públicas, las estrategias de vida de los sujetos, sus referencias culturales, las rupturas con sus hábitats de origen, los vínculos armónicos o conflictivos con la sociedad que los hospeda, y otras temáticas de variadísimo orden. Pero este sujeto (Cohen; 2012) se constituye, como todo sujeto, en tanto actor participante de una trama de relaciones sociales. Su propia condición de migrante le obliga a construir nuevos lazos, que suelen estar condicionados por los espacios, instituciones, tiempos y estructura de clases en que se configura.

Desde una perspectiva liberal o neoliberal podemos concebir las relaciones interculturales como situaciones en las que existen coexistencia y consenso entre sistemas culturales diferentes, como una expresión de madurez en los tiempos que nos toca vivir. Desde otra perspectiva que antagoniza con ésta, se expresa que la interculturalidad hace referencia a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando grupos diferentes entran en relaciones e intercambios. Esto implica que “los diferentes son lo que son en las relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini; 2006).

Esta concepción interpreta las relaciones interculturales como relaciones sociales de dominación, y permite realizar un abordaje del fenómeno de la discriminación nacional y étnica, lo que incluye un abanico de sucesos que pueden ir desde el etnocidio a la obstaculización del acceso a la educación, la salud y la vivienda, la restricción de los derechos, y el uso guetificado de los espacios. Es decir, situaciones que varían entre las extremadamente violentas hasta otras cargadas de un tono cotidiano y habitual, que las naturaliza, al punto de llevarnos a convivir habitualmente con ellas.

Néstor Cohen (2012) afirma que el fenómeno discriminatorio no surge autogestado, sino que hay factores que lo determinan y lo generan. Estos factores son los siguientes:

- En primer término el relacionado a la construcción de la identidad nacional. Un olvido histórico ha borrado de nuestro pasado, a los habitantes originarios de estas tierras, que sin embargo, son parte de nuestro origen.
- Un segundo factor lo han constituido las políticas implementadas desde el Estado cuyo objetivo es administrar la diversidad. Socialización mediante la escuela; sanción de ilegalidad mediante la justicia, represión a través de las fuerzas de seguridad y regulación en los organismos de gobierno.
- Un tercer factor lo constituye la intervención de los mercados internacionales y nacionales, que contribuyen a consolidar una sociedad de clases organizada con criterios de exclusión.
- El cuarto y último factor está representado por los medios masivos de comunicación, que reproducen y legitiman la naturalización de la diversidad social y cultural como desigualdad.

Para dar cierre a esta aproximación quisiéramos mencionar que el pasado y el presente argentinos están atravesados por la mezcla de nacionalidades, costumbre y culturas, pero también por hitos que han ido modificando la composición de dicha mezcla. En la actualidad la mirada sobre los migrantes externos no es ingenua ni distraída. Como expresa Grimson (2006), durante los años noventa el gobierno argentino y los medios de comunicación anunciaron en diferentes oportunidades que estaba llegando a

la Argentina una nueva oleada de inmigrantes, comparable a la transatlántica de fines del XIX y principios del XX.

Sin embargo, esta vez las personas provenían de Bolivia, Paraguay y Perú. La Argentina había ingresado al Primer Mundo. Alemania tenía inmigrantes turcos, Estados Unidos mexicanos y la Argentina, bolivianos, paraguayos y peruanos. A la vez el gobierno anunciaba que los crecientes problemas de desocupación y la expandida sensación de inseguridad eran una consecuencia de esta inmigración. Sin embargo los datos socio-demográficos indican que ésta nada tenía que ver con el incremento de los delitos y la inseguridad.

¿Qué indica esta creencia? Para el autor, dos cosas: a) que la crisis económica y social necesitaba un chivo expiatorio, lo cual dio origen a la construcción de tal relato xenófobo; y b) lo más importante: que hubo un cambio en el régimen de visibilidad de la etnicidad en la Argentina, que pasó de la invisibilización de la diversidad a una hipervisibilización de las diferencias.

El contexto regional y local. La Patagonia y Puerto Madryn

Según Finkestein y Novella (2005) es necesario revisar lo que sin mayores errores podría considerarse la “historia oficializada” del poblamiento de la actual provincia del Chubut. Discutir los orígenes chubutenses supone cuestionar el relato que (Hobsbawm; 2002) constituye la “invención de la tradición”, potenciado y manipulado por los Estados emergentes con el fin de legitimar los orígenes. Relato que en el caso chubutense, siempre ha vinculado lo galés con lo europeo sajón, lo mapuche y la “argentinidad”, silenciando otros aportes.

Si hemos de abordar el tema de las migraciones en la región patagónica y, con mayor particularidad en la zona de Puerto Madryn y sus alrededores, resulta imprescindible hacer referencia a quienes habitaban originariamente estas tierras, prácticamente intocadas por el hombre blanco hasta hace apenas un siglo y medio, y que a partir de ese momento transitaron una experiencia de poblamiento que reconoce características particulares, a las que hacen aportes algunos fenómenos migratorios también especiales.

Pueblos originarios

La presencia de pueblos originarios en Pampas y Patagonia se instala como problema en los discursos sociales alrededor de 1970, y se resuelve definitivamente con la llamada Conquista del Desierto a fines de esa década y comienzos de la de 1880. La burguesía terrateniente argentina, presiona insistentemente por el corrimiento de las fronteras hacia el sur (Bandieri; 2005), al tiempo que “el problema del indio” se afianza en la literatura de la época para justificar la dominación. La sociedad indígena comenzó a desplegar como respuesta una serie de estrategias políticas para intentar una convivencia pacífica con el blanco. El proceso de formación de los Estados nacionales iba imponiendo nuevas identidades vinculadas a la adscripción política de estos nuevos tipos de liderazgo respecto de los gobiernos Chile y nuestro país. Empezó a clasificarse a las parcialidades como “indios argentinos” o “indios aliados” y como “indios chilenos” o “enemigos” a quienes no se sometían a los ejércitos estatales ni a sus tratados.

Concluida la conquista del espacio indígena, se procedió a la desestructuración sociocultural de los pueblos originarios. Las tierras pasaron al Estado, que las transfirió a nuevos dueños. Hombres, mujeres y niños sobrevivientes y hechos prisioneros fueron a desempeñarse como mano de obra subalterna o personal de servicio doméstico en las viviendas porteñas. La gradual presencia estatal significó imposición de nuevas formas de relaciones sociales y actividades económicas que exigieron la apropiación privada de los recursos naturales, dañando el basamento principal de la cultura nativa: su relación y uso comunitario de la tierra. La venta de alcohol, la conversión de los indígenas al catolicismo y la instalación de formas capitalistas de producción minaron la organización social de los pueblos originarios, que se replegaron a los contrafuertes andinos para reproducir su cultura desde una posición marginal, o bien fueron confinados a reservas, en donde intentaron una versión adaptada de sus costumbres, en angustioso estado de miseria. En algunos de los casos, deudas y litigios privaron a sus descendientes de la propiedad de esas tierras.

En Chubut fueron relocalizados los descendientes del cacique Valentín Sayhueque en la Colonia Pastoril General San Martín en el departamento Tehuelches y los del cacique Miguel Nahuelquir en la Colonia Pastoril Cushamen. Descendientes de las familias de los caciques de origen tehuelche Cual, Chiquichano, Pichalao, Sacamata, Yanquetruz, y Cayuqueo, originariamente confinados en Fortín Valcheta (Río Negro), se asentaron posteriormente en la meseta norte y centro del Chubut, en torno a las poblaciones de Telsen, Sepaucal, Gan Gan, Laguna Fría y Chacay Oeste (Pérez; 2009). En la actualidad, mientras los varones se ocupan de las tareas relacionadas con la crianza de animales, las mujeres contribuyen a la economía familiar fundamentalmente a través del tejido en telar, el cuidado de aves de corral y en algunos casos, del mantenimiento de pequeñas huertas destinadas a la subsistencia. Pero muchos miembros jóvenes de estas familias han emigrado hacia los núcleos urbanos, asimilándose a las formas culturales típicas de este medio.

Resulta interesante destacar las formas de identidad que estas comunidades reprodujeron luego de este proceso. Una de las características es la identificación con lo mapuche por diferenciación con lo tehuelche, aún cuando muchos de los sujetos que integraban estos grupos pertenecían originariamente a esta última etnia. Según algunos autores (Bandieri; 2005) esto podría deberse al discurso homogeneizador que impregnaba la mirada de los funcionarios gubernamentales de la época, que llamaban mapuche a todos los nativos ubicados al norte del río Chubut y tehuelche a los ubicados al sur del mismo río. Podría pensarse también que el origen manzanero de gran parte de estos grupos (los descendientes del cacique Sayhueque), desplazados del área norpatagónica, donde las prácticas araucanas estaban ya muy consolidadas en la época de la conquista militar, habría influido en la persistencia de tal identidad cultural. Lo que sí es claro es que la lengua y la religión mapuche, mezcladas con antiguos ritos tehuelches, fueron elementos de pertenencia identitaria y de interacción entre los sobrevivientes hasta avanzadas la primera mitad del siglo XX. En muchos casos se perdieron las tradicionales formas religiosas, reemplazadas por prácticas evangélicas protestantes procedentes de Chile. Estas pautas culturales se han recuperado en los últimos años, en el marco de organizaciones que reúnen a las comunidades existentes, tanto en Río Negro como en Neuquén y en menor medida en Chubut. La resistencia a usar alambrados, el trabajo comunitario con los animales y la repetición de otros signos característicos de su cultura, han contribuido a un fortalecimiento reciente como grupo

étnico. A ello se agregan la práctica del camaruco o nguillatun (rogativa religiosa comunitaria) y la celebración del wiñoy xipantu (literalmente “año que vuelve”) durante el día y la noche del 23 y 24 de junio, los esfuerzos por recuperar la lengua y las danzas, hechos que dan cuenta de la preocupación de los descendientes de pueblos originarios de reclamar la condición de nación “mapuche-tehuelche”.

La colonia galesa del Chubut

El relevamiento de costas patagónicas realizado entre 1826 y 1836 por el capitán Fitz Roy a bordo del Beagle, fue de gran utilidad para posteriores asentamientos migratorios en la región. En ese momento, Carmen de Patagones en el límite sur de la Provincia de Buenos Aires y Punta Arenas en el sur de Chile, eran los únicos centros poblados por el blanco. El 28 de julio de 1865 el primer grupo de 153 colonos galeses, a bordo del velero Mimosa, desembarcaba en las costas del Golfo Nuevo, en lo que hoy es el actual Puerto Madryn. Las descripciones de Fitz Roy señalaban la desembocadura del Río Chubut como un espacio apto para la agricultura, actividad que por las características climáticas y de suelos, no es la predominante en la región patagónica.

La colonización fue promovida por el tipógrafo inglés Lewis Jones, el capitán sir Love Jones Parry, conde de Madryn en Gales, y Edwyn Roberts, galés residente en Estados Unidos. Contaron con el apoyo del gobierno nacional argentino a través del Ministro del Interior, Guillermo Rawson, quien entregó tierras a razón de 50 hectáreas por familia, herramientas y apoyo económico para comenzar las tareas agrícolas. Los primeros colonos procedían en su mayoría de las zonas mineras más pobladas de Gales (Merthyr Tydfil)

Motivo de la migración fue la búsqueda de un espacio vital que les permitiera mantener sus costumbres, idioma y tradiciones, cosa cada vez más problemática en Gran Bretaña. Las consecuencias de la Revolución Industrial inglesa habían ocasionado la sobre-explotación de las minas de carbón, intensificando las condiciones de pobreza de los mineros galeses.

Producido el desembarco, este primer grupo se dirigió al valle inferior del río Chubut, caminando hacia el sur, en una travesía de 60 km, penosa por la falta de agua, y fundaron Rawson (Tre-Rawson en galés), en agradecimiento al Ministro que había apoyado su iniciativa, a la que luego siguieron Trelew (Pueblo de Luis, en galés, en homenaje a Lewis Jones), Gaiman y Dolavon como centros agrícolas, típicas aldeas galesas con casas de té, hermosas capillas y valles arbolados y fértiles.

La falta de conocimientos sobre el medio y sobre las tareas agrícolas fue un serio obstáculo. Sin embargo, el establecimiento de cordiales relaciones con los grupos tehuelches, posibilitaron que el grupo sobreviviera mediante el intercambio de variados productos y el aprendizaje de conocimientos y prácticas que los nativos les transmitieron. Estas circunstancias, a las que se sumaron otros avances como la instalación de un sistema de riego por canales, permitieron la gradual superación de las dificultades iniciales y el desarrollo de una explotación agrícola intensiva basada fundamentalmente en el cultivo y la molienda del trigo (Bandieri; 2005). El tendido de una línea férrea que recorría el Valle hasta Trelew, y de allí a Puerto Madryn, consolidó a esta última localidad como puerto para el embarque de la producción triguera. Diez años después arribaron nuevos contingentes. El mantenimiento a ultranza de las pautas culturales, la instauración de su propia autoridad política, legislativa y judicial, les permitió mantener una autonomía que generó algunos roces con las

autoridades argentinas, fundamentalmente por la negativa a enseñar en idioma español en las escuelas. Al promulgarse la Ley de Territorios Nacionales, se designó en 1885 un primer gobernador, el teniente coronel Luis Jorge Fontana.

Para ese entonces la Colonia se había expandido dentro y fuera de la Provincia, merced a una acción exploratoria muy intensa. En febrero de 1888 crearon la Colonia 16 de Octubre en un valle en donde posteriormente surgió la localidad de Trevelin (Pueblo del molino). Otra de las fundaciones fue Esquel; y se extendieron hacia el sur hasta la actual zona de Corcovado. De los enclaves galeses del Valle Inferior del Río Chubut partieron otras corrientes de poblamiento patagónico que se asentaron en las áreas agrícolas de Choele Choel, en Río Negro; en 1897 a la zona sur de la provincia, conformando colonias pastoriles como San Martín, Río Senguer y Juárez Celman. Por iniciativa de Francisco Pietrobelli, que arribó a la zona como empleado del ferrocarril, se fundó la colonia pastoril Sarmiento, en las márgenes del lago Colhué Huapi. El aislamiento y la distancia que los separaba del puerto de Camarones, única vía de aprovisionamiento y comunicación posible, los instó a concretar el trazado en línea recta de un camino hasta Rada Tilly, estableciéndose en Punta Borja, al pie del cerro Chenque, el primer galpón que dio origen al asentamiento costero de Comodoro Rivadavia, reconocido como pueblo en 1901. En la actualidad, la población de origen galés ha abandonado mayoritariamente las tareas agrícolas dedicándose a otro tipo de actividades, pero conservando sus antiguas tradiciones, que se reflejan en las prácticas culinarias, la conservación del idioma, y las ceremonias típicas de su cultura, entre ellas la música coral y el Eisteddfod, festival de música y poesía que se repite anualmente desde 1875, donde según las tradiciones milenarias, el ganador recibe como premio un sillón de roble.

El relato mítico de los orígenes, al que hiciéramos referencia al iniciar este apartado, presenta una colonización patagónica exclusivamente generada desde las costas atlánticas, vinculadas a Buenos Aires, hacia el interior de la región. Esta versión merece ser revisada por cuanto invisibiliza la radicación en el área de grupos migrantes provenientes de Chile, entre ellos algunos alemanes, ingresados por Neuquén, que ocuparon la zona sur del Nahuel Huapi con anterioridad incluso al asentamiento de colonos galeses. Nuevas investigaciones (Bandieri; 2005) permiten relativizar este relato.

La colonización boer En 1902, arribó a Comodoro Rivadavia el primer grupo de colonos bóers, procedente de Sudáfrica. Estos migrantes reconocen un tronco holandés, nutrido con el aporte de protestantes alemanes, franceses, ingleses, nativos y algunos portugueses. Vinieron desde las repúblicas independientes de Orange y Transvaal, luego de que la corona británica se las anexionara como resultado de su victoria en la guerra anglo-bóer que se desarrolló entre 1899 y 1902. De fuerte tradición agraria eran hacendados, militares y profesionales capacitados, expulsados de su país por los resultados de la contienda bélica. Poseían capital y materiales, en algunos casos personal de servicio, incluidos algunos pocos esclavos de raza negra. De ellos surgieron la mayor parte de las familias tradicionales comodorenses, en lo que se llamó Colonia Escalante. Un segundo contingente, recibió tierras en las orillas del lago Musters y en la región comprendida entre Río Mayo y Río Senguer. Un tercer grupo ocupó tierras en la zona del Río Chico. Desde Escalante y Sarmiento, migrantes de origen bóer se trasladaron y asentaron una nueva colonia en el área de San Martín de los Andes, Neuquén.

Sin embargo, el medio duro y hostil, sobre todo por la falta de agua potable, así como dificultades para escriturar las tierras cedidas, hicieron que aproximadamente la mitad (trescientos) de los colonos retornara a su lugar de origen al constituirse la Unión Sudafricana en 1910. Los que se quedaron se integraron en la región, desarrollando con gran esfuerzo cultivos en los cañadones, estableciendo granjas productoras de huevos, manteca y quesos, y criando ovejas que pastaban en los campos aledaños a sus granjas. Plantaron con buenos resultados frutales, vides, avena, alfalfa, trigo y maíz. Sin embargo, la falta de agua dulce seguía siendo un problema acuciante. Por tal motivo, gestionaron ante el presidente Manuel Quintana la provisión de un equipo perforador; el 13 de diciembre de 1917, a tres km del pueblo, quienes perforaban en busca de agua encontraron petróleo a unos quinientos metros de profundidad.

Otras corrientes El descubrimiento transformó la vida de los comodorenses. Una intensa migración constituida por españoles, italianos, rusos, austríacos, vascos, portugueses y alemanes provocó el crecimiento demográfico vertiginoso de la localidad, la diversificación de las actividades productivas y la mayor fluencia de servicios de línea marítimos, así como la instalación de las más importantes firmas comerciales y ganaderas de la región, que adquirieron grandes extensiones de terreno para la cría de ovinos. Este movimiento impactó generando, a su vez, una corriente migratoria de origen chilota (procedentes del archipiélago de Chiloé en Chile), que llegaron a la zona para desempeñarse como mano de obra en las estancias, frigoríficos o en las minas de carbón.

Por otra parte, el excelente precio del trigo alcanzado a finales del siglo XIX dinamizaron las actividades del Valle Inferior del Río Chubut, generando un proceso similar al descrito para Comodoro, pero en menor escala. La población se nutrió de flujos migratorios de origen europeo. En la década del '60, Madryn era todavía un núcleo urbano de apenas cinco mil almas. La instalación de la planta de fabricación de aluminio a fines de la década mencionada, y el desarrollo de actividades pesqueras a gran escala al finalizar los '80 y durante todos los '90, provocó un crecimiento acelerado del que dan cuenta los aproximadamente noventa mil habitantes actuales. Ambos emprendimientos dieron origen a un masivo movimiento inmigratorio interno, procedente de otras provincias argentinas, y posteriormente de países limítrofes como Bolivia, fundamentalmente.

A modo de cierre provisorio

Lo precedentemente descrito constituye un avance que procura contextualizar el fenómeno de las migraciones en la región, que, según se habrá observado, reconoce antecedentes históricos que resulta importante considerar, a fin de promover la comprensión de las dinámicas que actualmente están desarrollándose en pleno proceso de transformación.

En este marco, cabe preguntarse qué lugar ocupa, para las jóvenes migrantes o hijas de migrantes de origen boliviano, la elección de la docencia como estrategia de integración a la sociedad receptora, ya sea como búsqueda de superación y obtención de un estatus de mayor bienestar, o como cumplimiento de cuestiones vocacionales y de posicionamiento de género innovador.

BIBLIOGRAFÍA

BANDIERI, S (2005): *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

COHEN, N (2012): “Aportes para la implementación de un programa de facilitación para a integración de la población extranjera a la sociedad y cultura nacional”, en Norberto Griffa (comp.) *Las migraciones actuales en la Argentina. Memoria de las jornadas del 18 y 29 de junio de 2011 en Buenos Aires, Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF - Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

DIETZ, G, ZUANY MENDOZA, R. (2008). *¿Interculturalizando La Educación Superior?*, , 5-12. Extraído el 11 de Octubre 2, de <http://trace.revues.org/index374.htm>

DOMENECH, EDUARDO (2005): *Políticas migratorias y estrategias de integración en Argentina: nuevas respuestas a viejos interrogantes*. Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

FINKELSTEIN, D y NOVELLA, M Compiladoras (2005): *Poblamiento del Noroeste del Chubut. Apuntes para su historia*. Centro de investigaciones “El hombre patagónico y su medio” – Fundación Ameghino, Esquel, Editorial FB.

GARCÍA CANCLINI, N (2006): *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa.

GRIMSON, A (2006): *Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina*. Buenos Aires, CONICET / IDES – Instituto de Altos Estudios Sociales – Universidad de San Martín.

HOBSBAWM y RANGER (2002): *La invención de la tradición*. Barcelona, Editorial Crítica.

PEREZ GOMEZ, A (1984) *Comprender transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

PÉREZ, L (2009): *Cautivos, crianceros, criadas y creyentes. Pervivencias y cambios en comunidades campesinas. Telsen-Chubut. 1890-1940*. Ponencia. Departamento de Historia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, sede Trelew. Consultada el 01/09/2012 en <http://www.4asjornadas.rhdg.com.ar/Ponencias/mesa%2020/Perez.pdf>

RIZZOLO, J (2012): “Panorama de la migración internacional en la Argentina”, en Norberto Griffa (comp.) *Las migraciones actuales en la Argentina. Memoria de las jornadas del 18 y 29 de junio de 2011 en Buenos Aires, Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF - Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA DEL ADULTO CUESTIONADA

Mariano Conterjnic¹

Universidad de Educación a Distancia. U.N.E.D.

marianoconter@gmail.com

Tema:

El objetivo de este trabajo es indagar las fuentes de la autoridad-adulta-docente en relación con el adolescente actual de la escuela media en la convivencia

Planteamiento del problema y focalización del objeto

La crisis de la autoridad adulta docente, problema que atraviesa la escuela hoy, genera una cantidad de preguntas cuyas respuestas serán los objetivos de este trabajo de investigación en un intento de repensar este tema complejo, no con una mirada determinista que responda a causa-efecto sino un posicionamiento que acepte la complejidad como posibilidad de transformar el ruido en información y el caos en estrategia.-

El desafío no es sencillo porque requiere de un enfoque no lineal y de aceptar que las intervenciones psicopedagógicas puedan generar resistencia en un nuevo régimen de funcionamiento de la autoridad.-

En el mismo aspiramos analizar los imaginarios de docentes y alumnos en lo que hace aquel concepto, no sólo para imprimir supuestas “normas de convivencia” sino para hacer más transitable el aprendizaje formal de los adolescentes y para que los influjos de la vida social lleguen a imponer nuevas orientaciones.-

¿Por qué es necesario y pertinente trabajar sobre esta temática?

Es un tema fundamental para repensar en este momento en un marco de condiciones actuales tanto a nivel institucional como social. Además es necesario aportar nuevas investigaciones que indaguen el imaginario o representación que actualmente circula sobre la función adulta y autoridad pedagógica en docentes, alumnos, y comunidad educativa. Es un eje central de la política actual del gobierno de la ciudad con lo cual es interesante acerca alguna investigación que reconceptualice la autoridad pedagógica para generar estrategias de intervención psicopedagógicas que generen entendimientos posibles. También es competente en tanto en la Ley de Educación Nacional el

¹ Título del proyecto de investigación propio: La función adulta de la autoridad pedagógica desde la convivencia escolar. Un estudio de caso en una escuela media del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Título del proyecto en el cual se enmarca y su directora: Doctorado en Pedagogía. Dra. Teresa Bardisa

psicopedagogo está convocado a intervenir en equipo con otros especialistas para abordar las complejidades que se visualizan en las instituciones educativas.

El desafío, teórico y práctico, de resignificar el concepto de autoridad en la escuela media no es liberar a los adolescentes de pedagogías opresivas y autoritarias, ni de “librarnos” de ellos con sanciones “light” sino que a partir de una asimetría hacerse cargo del poder y usarlo responsablemente.-

El problema de la autoridad actual no se centra exclusivamente en la labor del docente, sino que su análisis nos lleva a considerar aspectos más generales. No es el docente en particular, es el adulto en general, que ha perdido su autoridad. Una posibilidad de esta pérdida se puede encontrar en que la autoridad se basa en la diferencia, en la asimetría, que parece que hoy se ha perdido. No existen los diferentes, por lo tanto, no existe la asimetría. Asimetría entendida, desde Marta Souto, como generacional- cronológica, de conocimiento y de poder. Pareciera que volvemos a la neutralidad del acto pedagógico, sin reconocer diferencias. La pregunta para formular es que si el adulto no tiene autoridad, no hay diferencia con el otro (niño- joven), por lo que una pérdida de autoridad implicaría una destitución de la niñez y juventud.

Marco teórico

La función adulta debería ser un sostén de la subjetividad de jóvenes y la responsabilidad como inherente a la función de la autoridad.

Los docentes, cuando nos hacemos responsables de la enseñanza somos garantes de la transmisión de la cultura, somos garantes de cuidar la inscripción de los jóvenes en una genealogía, al tiempo que cuidamos lo nuevo que cada generación trae.

Desde la perspectiva constitucional el término responsabilidad alude a un cargo confiado. Supone de una autoridad ante la cual los responsables deben dar cuenta de sus actos.

Arendt plantea que la educación es el lugar donde se encuentran dos amores: el amor por el mundo y el amor a los niños. A su juicio, el amor por el mundo es el que nos hace querer preparar a la gente que viene a renovar el mundo; el amor por los niños, el que nos hace protegerlos y confiar en que son nuestros relevos. Podríamos cuestionarnos ¿Amamos el mundo? ¿Podemos amar este mundo que aparece tan horrible? ¿Amamos a estos niños idealizados, sino que son difíciles de educar, sin disciplina o con ganas de aprender otras cosas y no las que nosotros queremos?

No se trata de un amor personalizado, sino que amo a mis alumnos porque tengo confianza en el mundo, por lo tanto, confianza en los que vienen.

La horizontalización de las relaciones entre las generaciones y esta idea de que los docentes estamos tan desamparados como los niños frente al mundo.

La autoridad no tiene porque ser la seguridad autoritaria de otras generaciones, pero sí debe ser un lugar de responsabilidad adulta.

Hay que volver a legitimar la idea de una intervención adulta en relación con la transmisión de la cultura, situación que dejan afuera los docentes trabajadores y profesionales.

Estamos atravesando una crisis de autoridad, la reforma de los noventa desautorizó el saber de los docentes, insistiendo en su capacitación y actualización.

Bauman expresa: “(...) El capitalismo liviano, amistoso con los consumidores, no abolió las autoridades creadas de la ley, ni las hizo innecesarias. Simplemente dio existencia y permitió que coexistieran una cantidad numerosa de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad durante mucho tiempo, y menos aún calificarse de exclusiva (...) “Numerosas autoridades” es, en realidad, una contradicción en los términos. Cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas (...)”

Esta multiplicación de las autoridades, podría estar formando parte de los resortes que debilitan las pautas de lo que hay que hacer, cómo y por qué. Estas pautas inestables e indeterminadas forman parte de los respaldos deficitarios para la construcción de la autoridad, como así también responsabilidad de su fracaso.

Para todo esto es necesario volver a autorizarnos en nuestro lugar de adulto. Sin función adulta, no hay educación para Arendt.

El adulto debe garantizar la transmisión a través de la enseñanza, su potencialidad radica en empezar algo nuevo, se opone tanto a una búsqueda de seguridad sin riesgos, como a una desmesura de una responsabilidad sin límites.

En síntesis, implica ir en contra del debilitamiento de la confianza depositada en la función docente y la multiplicación de autoridades de la modernidad líquida (Z. Bauman).

La función del adulto como autoridad se ha visto vulnerada y cuestionada como consecuencia de los hechos acaecidos en las escuelas en los últimos tiempos.-

No se trata de instalar “nuevas sanciones disciplinarias” sobre los escombros de una autoridad en crisis sino de reconstruir otra que englobe a todos los agentes educativos y “proteja” a los alumnos.-

La sociedad actual vive una autoridad asténica (sin fuerza) producto de múltiples factores que se desprenden de los nuevos paradigmas.- La escuela navegó sobre las aguas tranquilas de la modernidad y hoy debe lidiar con los huracanes de la post-modernidad.- Es un tiempo precioso, o

inventamos o erramos por lo que el objetivo de este trabajo es indagar las fuentes imaginadas de la autoridad-adulta-docente en relación con el adolescente actual de la escuela media.-

La justificación del mismo es la “urgencia” de elaborar nuevas estrategias que promuevan la recuperación de la figura del adulto y su autoridad en el ámbito escolar.-

Objeto y Problema:

La autoridad adulta docente en la escuela media genera, como objeto de estudio, preguntas tales como:

- ¿Qué se define como adulto?
- ¿Es suficiente ser adulto para generar autoridad?
- ¿Qué es la autoridad?
- ¿Qué factores se consideran legitimadores de la autoridad en los docentes?
- ¿Qué grado o no de relación hay entre diferentes generaciones?
- ¿Qué lugar ocupan los paradigmas de la modernidad líquida?
- ¿Qué posibilidades de intervención pedagógica existen que promuevan las transformaciones?
- ¿Qué lugar ocupan conceptos tales como asimetría, poder, obediencia, autoritarismo, respeto, valores?

Hipótesis/Anticipaciones de sentido

¿Qué sostiene a la autoridad pedagógica actual en las relaciones intergeneracionales?

¿Se cuestiona la asimetría pedagógica? ¿Qué la sostiene?

Objetivos

Objetivos generales:

1. Analizar la autoridad en docentes y jóvenes (relaciones intergeneracionales)
2. Relacionar autoridad pedagógica del adulto y convivencia escolar

Objetivos específicos

1. Indagar sobre los factores que intervienen en la autoridad adulta docente y del adolescente.-
2. Entrecruzar variables tales como autoridad y convivencia escolar.-
3. Proponer cambios en los estilos de intervención docente.-
4. Elaborar marcos teóricos articulados con la investigación.-

Tipo de Diseño/Metodología

Estudio exploratorio-explicativo. Diseño no experimental (no existirá un grupo experimental) explicativo va a recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables, su entrecruzamiento y analizarlas.-

La metodología propuesta es desarrollar un marco teórico que sirva de red para la recolección de datos, el análisis de resultados y el reporte de investigación.-

Etapas:

En la primera etapa del proyecto se ampliará el marco teórico aquí presentado y la consolidación del equipo.

A partir del marco teórico se elaborarán cuestionarios con preguntas cerradas para los alumnos de la escuela media.

Se trataría de un estudio exploratorio-explicativo porque el interés se centra en explicar por qué ocurre el fenómeno del declive de la autoridad docente adulta en la escuela media y en qué condiciones se da éste, o porqué dos o más variables están relacionadas.-

El diseño no experimental (no existirá un grupo experimental) explicativo va a recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables, su entrecruzamiento y analizarlas.-

En esta investigación se realizarán entrevistas a grupos clase de 5° año de una escuela media del GCBA y en los docentes, autoridades, y a miembros del departamento de orientación al estudiante: psicopedagogo/a, asesor pedagógico/a de esa misma institución.

Se realizarán observaciones en los grupo-clase y su análisis posterior.

La recolección de datos se hará a través de entrevistas y observaciones no participantes. En el primer caso con preguntas cerradas para su mejor tabulación y análisis y en el segundo con la elaboración de una hoja de registro (con la posibilidad de utilizar video grabadora).-

El análisis de datos se hará a través de distribución de frecuencias con gráfica circular y de barras con un sistema porcentual de visualización.-

Una vez obtenidos los resultados se elaborará un documento curricular para colaborar en el espacio de pasantías y residencias de la carrera de psicopedagogía de los alumnos de tercer y cuarto año. Los tres miembros del equipo de investigación trabajan en ese espacio curricular de la institución sede (instituto de formación docente) y el propósito es revisar las incumbencias de la carrera y la inserción del psicopedagogo en la escuela secundaria

Para el seguimiento, consulta y evaluación del presente proyecto se prevé convocar a un especialista en la problemática planteada.

Avances:

Revisar el proyecto de investigación inicial

- Los problemas/desafíos a los que actualmente se enfrenta en su trabajo de investigación:

La idea es comenzar y revisar el proyecto elaborado

Las cuestiones fundamentales que desearía intercambiar con otros/as Investigadores/as en Formación

Tipos de proyectos de investigación, metodología y posibilidad de factibilidad.

Bibliografía utilizada en el plan de investigación

- Antelo, Estanislao (2003). Lo que queda del maestro. Mimeo
- Antelo, Estanislao (2001). ¿Quién precisa un educador? Artículo de la Revista “Ensayos y experiencias”. Buenos Aires, año 8, N° 40.
- Antelo, Estanislao (2004) ¿Qué quiere Ud. De mí? Artículo de la Revista Pedagógica de los Trabajadores de la Educación: “La educación en nuestras manos”. S.U.T.E.B.A., C.T.E.R.A. y C.T.A.
- Arendt, Hannah (2003). La crisis de la educación. En “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política”. Barcelona, Península.
- Arzeno María Elena (2004) Pensar, Aprender y subjetivar. Buenos Aires. Grama.
- Bauman, Zygmunt (2003) Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de cultura Económica.
- Birgín, Alejandra (1999). El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires, Troquel S.A.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido. Buenos Aires Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel (1991). Didáctica. Aportes para una polémica. Buenos Aires, Aiqué Grupo Editor.
- Díaz Barriga, Ángel (1992). El maestro y el método. Conferencia pronunciada en el encuentro Pedagógico y de Capacitación, organizado por la C.T.E.R.A., S.U.T.E.B.A. y U.T.E. Mimeo
- Diker, Gabriela (2007) “Los alumnos que demandan autoridad de quienes los guían en su desarrollo” en el suplemento Ñ del Diario Clarín del 25 de marzo.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Dussel, Inés (2003) “Hay que volver a darles autoridad a los docentes“ Entrevista de Analía Roffo del Diario Clarín del 30 de Abril.
- Dussel, Inés (2003) La escuela y la crisis de las ilusiones. En Enseñar hoy: Una introducción ala educación en tiempos de crisis. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Filloux Jean Claude (2000) Campo Pedagógico y Psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión
- Filloux, Jean Claude (2008) Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación. Córdoba. Encuentro Grupo Editor
- Gimeno Sacristán, José (2006).La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar. Madrd, Morata. Capítulo VIII “Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas” por Torres Santomé, Jurjo (Universidad de A Coruña)
- Gran Diccionario Salvat (1992) Editado por el Diario La Nación.
- Kant, Emmanuel (1961) Crítica a la razón pura. Buenos Aires, Sopena.
- Platón (1992) La república. Madrid, Gredos.
- Rancière, Jacques(2003). El maestro ignorante. Barcelona, Alertes.
- Real Academia Española. www.rae.es
- Rogers, Carl (1996). Libertad y creatividad en la educación Buenos Aires, Paidós. 3ª edición.
- Sennett, Richard (1999). La autoridad. Madrid, Alianza.
- Souto, Marta (1993) Hacia una didáctica de lo grupal,. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Tedesco, Juan Carlos (1980) Conceptos de sociología de la educación. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina
- Tenti Fanfani, Emilio (2004) “Viejas y nuevas formas de autoridad docente” en Revista Todavía del 7 de Abril. Buenos Aires, Fundación O.S.D.E.
- Torres Santomé, Jurjo (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid, Morata.
- Weber, Max (1983). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Zizek, Slavoj (2001) El sujeto espinoso. Buenos Aires, Paidós.

EDUCACIÓN, DISCAPACIDAD Y SUBJETIVIDAD

Ps. Alejandro Martín Contino

UNR – IRICE (CONICET)

contino@irice-conicet.gov.ar

I. Introducción

El presente trabajo se dedica a un acotado e incipiente análisis de las relaciones que pueden establecerse entre la *discapacidad* y la *Educación*. El recorrido se organiza en función de una particularidad que estos dos conceptos comparten: en ambos está presente el rasgo común de no poder mostrar un sentido unívoco que dé cuenta de una significación particular y compartida por todos. Por lo tanto, se realizará un intento por despejar las diversas formas en que puede plantearse el concepto de *Educación* (en tanto institución, como sistema organizado, respecto a los establecimientos en los que se materializa, etc.), para dejar planteadas las condiciones respecto del modo en que se visibiliza lo que hoy se denomina *discapacidad* en cada uno de estas instancias.

La justificación de tal emprendimiento está dada en una posición coherente a la perspectiva crítica de la Psicología En Educación: la vía de entrada al estudio de la discapacidad podría ser un establecimiento puntual dedicado a su abordaje, pero caeríamos en lo que M. Foucault denuncia como “institucionalocentrismo” (2009:140), es decir, presuponer que cada establecimiento funciona con reglas institucionales autónomas que sólo muestran efectos desde los muros del edificio hacia su interior. La propuesta es entonces ver la discapacidad como un anudamiento emergente de un atravesamiento institucional y discursivo que excede a cualquier establecimiento puntual que se ocupe de ella. Por lo tanto, se propone seguir una hipótesis provisoria: el funcionamiento de una Escuela Especial, de un Centro de Día, o de cualquier otro establecimiento encuadrado en las figuras legales propias de la legislación referida a la problemática de la discapacidad, se corresponde con un proyecto más global y que podríamos diagramarlo tomando como base el funcionamiento de la *norma* como división tajante entre el saber y la ignorancia, entre la salud y la enfermedad (Emmanuele, 2002), entre la discapacidad y la normalidad, lo cual ha dado origen a la actual estrategia de la “inclusión”. La inclusión escolar es la estrategia hegemónica implementada como política pública, para intentar resolver los problemas que le presenta la discapacidad al Sistema Educativo. Respecto de ella, lo interesante no es determinar si está bien o está mal la existencia de tal política pública, sino indagar en la manera en que se fue conformando la

discapacidad, para que en la institución Educación emerja como positividad esta estrategia biopolítica y no otra.

II. Instituciones: Educación, Salud, etc.

Cuando hacemos referencia a la *institución*, no estamos centrándonos en un formato arquitectónico determinado, un espacio identificable por una ubicación geográfica y limitado por muros que le confieren una materialización específica. Se trata, por el contrario, de “la forma de distribución y los mecanismos o estrategias de las múltiples relaciones de poder” (Emmanuele, 2002:115). Esta forma de concebir la institución está directamente orientada a dar cuenta de lo que respecta a los modos de sujeción en la cultura, lo que tiene que ver con el orden del discurso, al suelo político que conforma la racionalidad y el régimen político de Verdad en una época dada.

Hablar entonces de la *dimensión institucional* de la Educación, es analizar mecanismos irreductibles al aprendizaje, o a la organización del establecimiento escolar, o a los espacios limitados de las aulas, o a los protagonistas individuales de dicho escenario. Se trata más bien de mecanismos estructurantes del psiquismo humano, anidados en el tejido social (Emmanuele, 2002).

En este sentido, una escuela no es una institución, un hospital tampoco lo es; pero la Educación y la Salud, en cambio, sí lo son. Y ambas son precisamente dos de las instituciones que más interesan a un estudio de la discapacidad, ya que en los dos casos, su modo de funcionamiento, su forma de hacer algo ante la visibilización de los objetos de los que se encargarán, le han destinado un lugar especial a lo que hoy se denomina discapacidad.

A su vez, ambas instituciones son cruciales en el disciplinamiento inherente a la modernidad, encontrando un territorio absolutamente fecundo en el ámbito de la anormalidad, hasta ese momento abordado por prácticas y saberes difícilmente circunscribibles a una racionalidad única, homogénea y coherente. Se trataba hasta ese momento de prácticas aisladas, saberes difusos, lógicas crudamente disciplinarias y utilización de establecimientos destinados a múltiples fines y actores.

Al tomar para sí el territorio de la anormalidad, estas instituciones la ubicarán inmediatamente en referencia a la *Norma*, la cual justificará todo tipo de prácticas de normalización, disciplinamiento, sujeción, adiestramiento, etc. *Lo normal*, lejos de ser sólo una palabra que comienza a circular, pasa a instaurarse como *categoría política* (Foucault, 2008a), como “principio regulador, como prototipo tanto en Salud como en Educación” (Emmanuele, 2002:111).

Lo anormal será así todo aquello que no se ajusta a los parámetros de lo normal, y como tal, deberá ser normalizado. A partir de ello se establecerá toda una tecnología de clasificación, que determinará los grados y niveles de anormalidad de un individuo, pero siempre sostenido y

legitimado por esta concepción dicotómica de lo normal y lo anormal, efecto de *prácticas divisorias* (Foucault, 1983) como pueden ser la psiquiatría, la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía, etc. Para que las disciplinas, las formaciones discursivas, los saberes y las prácticas puedan ingresar con su impronta normalizadora al funcionamiento social, se requiere entonces la bipartición inicial entre los que estarían completos, y aquellos que algo les falta, los que están en falta, los que presentan algún tipo de deficiencia.

Lo que interesa en este punto, es que esta distinción entre distintas clases de individuos (de acuerdo a los diversos sistemas de clasificación: idiota, imbecil, retrasado, oligofrénico, etc.) favoreció la creación *ad hoc* de diferentes modelos de establecimientos educativos, aun cuando su existencia y su funcionamiento no estuviera regulado por el discurso jurídico, ni por políticas públicas claras, ni avalados por leyes destinadas a regular esa área.

Teniendo en cuenta que R. Lourau (2001) definía a la institución como una instancia simbólica, productora de símbolos sociales que propagan y multiplican lazos, utopías, identificaciones, subjetividades, ideales, prohibiciones, posibilidades, etc., la pregunta que orientará todo el trabajo será entonces: ¿cuál es la función de la *Institución Educación* respecto de la discapacidad?

III. Establecimientos: Escuelas, Centros de Día, etc.

Refiriéndonos específicamente en este recorrido a la relación entre discapacidad y Educación, podemos sostener que a través de este mecanismo de sujeción por excelencia que es la *norma*, se accede a un fundamento crucial para circunscribir cualquier dificultad evidenciada por alguien en los circuitos formalizados por dicha institución (como es por ejemplo el Sistema Educativo), como una complicación del desarrollo siempre individual -ya sea por causas “orgánicas” o “morales” al decir de la época- (Foucault, 2008a).

Ahora bien, al existir una complicación individual se requerirá la asistencia de la *Institución Salud* para hacerse cargo de los casos en que algún individuo no logre transitar sin dificultades el circuito del Sistema Educativo Común.

Diversos autores (Annoni & Caballero, 2004; Foucault, 2008b; de la Vega, 2010) coinciden en señalar que este entrecruzamiento entre la *Institución Salud* y la *Institución Educación*, que comienza a producirse en el siglo XVIII entre la clínica y el aprendizaje, mostrarán una soldadura que ya no podrá disolverse ni interrogarse, permaneciendo vigente y naturalizado hasta nuestros días.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, este entrecruzamiento se verá atravesado además por un proceso científico –o por lo menos de cierta pretensión de científicidad- que se instaurará de

tal modo en el régimen de Verdad de la época, que en los hechos puede llegar a determinar el destino de vida de una persona. Se construye hacia 1905, el primer test psicométrico, que intenta establecer cuantitativamente el nivel de inteligencia de cada persona. E. Kipen e I. Vallejos (2009), describen lo que tal procedimiento posibilita de la siguiente manera:

Se instala una supuesta causa biomédica de la inteligencia que, por causas naturales, estaría distribuida en forma desigual entre los sujetos. Existirían entonces algunos sujetos naturalmente más inteligentes que otros (...), y es en la escuela en donde este discurso prospera y se hace evidente la diferencia entre los niños con aptitudes distintas, y los profesionales del campo médico-pedagógico se instalan como los habilitados para determinar exactamente su medida y su correspondiente diagnóstico (p.163).

M. Foucault, por su parte, visibilizará que tal como puede observarse de los procedimientos históricos que se fueron dando en torno al abordaje de la idiocia y del retraso mental, a estos niños con problemas hay que tratarlos desde la rehabilitación médica. Es decir, hay que curarlos. Ahora, lo curioso es el modo en que se intentará lograr tal objetivo: “la única manera de curar a un idiota o a un retrasado es imponerle sin más la educación misma, eventualmente, por supuesto, con unas cuantas variaciones, especificaciones de método. La terapéutica de la idiotez será la pedagogía misma, una pedagogía radical que irá a buscar más lejos, pero que seguirá siendo una pedagogía”, afirmará el filósofo sobre este tema (2008b:243).

Siguiendo esta línea, comienzan a funcionar ya desde 1909, en distintos lugares de la provincia de Buenos Aires (Argentina) las primeras escuelas para débiles mentales (de la Vega, 2010). En la ciudad de Rosario específicamente, en el ámbito de lo público se crea en 1922 la primera Escuela Municipal destinada a niños retardados, a cargo de Lanfranco Ciampi, que luego quedará anexada a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario.

Pero en nuestro país, lo que más tarde será denominado “Educación Especial” en tanto estrategia estatal formal de educación diferenciada, surge recién en 1972, cuando el gobierno nacional creó la Dirección Nacional de Enseñanza Diferenciada, luego denominada Dirección Nacional de Educación Especial, y disuelta en 1993 (de la Vega, 2010).

Ahora bien, lo que se ve en los hechos es que a partir de la formalización del Sistema Educativo Común emergen inmediatamente los irreductibles a dicho circuito, dando lugar a la Educación Especial. Pero a su vez, este efecto inaugura una secuencia que podría continuar sin límite mientras el esquema disciplinario domine la complejidad de la *Institución Educación*. “Como hay débiles

mentales, es decir, gente irreductible a disciplina escolar, se van a crear escuelas para ellos, y luego escuelas para quienes son irreductibles a las escuelas destinadas a los débiles mentales” (Foucault, 2008b:76).

Es así como algunas décadas más tarde, comienzan a establecerse los primeros lugares de tratamiento para aquellos niños que de acuerdo al discurso médico y pedagógico, no se encontraban tampoco en condiciones de ingreso para una escuela diferenciada, bajo la figura jurídica de la fundación, conformadas generalmente por padres de niños implicados en alguna de estas problemáticas. Hacia la década del 1980, y especialmente en las del 1990 y del 2000, proliferarán acorde al suelo neoliberal de la época, toda una serie de establecimientos privados dedicados al abordaje de la ya denominada “discapacidad”. La desregulación de la economía posibilitará que las leyes de discapacidad (la primera de ellas promulgada en 1981 y la siguiente en 1997) garanticen los tratamientos, pero impulsando a su vez la opción de los privado. “La educación revestirá la forma de una mercancía que podrá, en esta concepción, ser adquirida en el mercado, cuya calidad o excelencia dependerá del poder adquisitivo del consumidor” (Quiroga, 1991:187).

Retomando entonces la secuencia que se da desde la Educación Común a la Educación Especial, y desde allí a los espacios terapéuticos, se podría decir, junto con M. Foucault, que “cuanto más riguroso es el sistema disciplinario, más numerosas son las anomalías e irregularidades” (Foucault, 2008b:137). Pero a su vez, desde las disciplinas, tales irregularidades siempre volverán a ser abordadas, alojadas, contempladas y tenderán a ser normalizadas. De cualquier manera, las opciones están claramente predeterminadas: en este caso, la inserción del individuo en establecimientos educativos, terapéutico-educativos, o bien exclusivamente terapéuticos.

El modo en que se fue dando todo este proceso entonces es el siguiente: primero surgen las prácticas, ancladas en las disciplinas, para intentar curar; luego los establecimientos; más tarde los saberes; y finalmente, la legislación alcanza el grado de formalización necesario para establecer claramente los circuitos elaborados para aquellos individuos que al principio de este círculo, a partir de lo normal, se constituyen como objeto de dichas prácticas, por ubicarse más justamente allá de la norma.

Por lo tanto no es casual -en tanto pertenecen al mismo terreno histórico-político de la normalización-, que surjan simultáneamente la pedagogización del niño normal, y la terapéutica rehabilitadora del niño anormal, aunque uno de los dos ámbitos esté regulado legalmente y el otro no. De hecho, el marco legal con el que se contaba para el funcionamiento de lo relacionado con la debilidad mental, era la Ley de Patronato de Menores (N° 10.903), de 1919, que siguió vigente

hasta el 2006, año en que fue reemplazada por la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061).

IV. La inclusión como biopolítica.

La noción de inclusión como nueva estrategia superadora de la situación de exclusión en la que se encuentran las personas con discapacidad, no se sustenta solamente en la utilización novedosa de una palabra ya existente, sino que justamente adquiere una consistencia teórica, ideológica y política en función de los marcos desde donde se ve justificada. Como se venía viendo, principalmente desde la década del 70 –década en que surge la categoría “discapacidad” como concepto políticamente correcto-, comienza lenta pero simultáneamente a conformarse la noción de “inclusión”. Ambos procesos no se irán dando sin continuas referencias a los postulados de los Derechos Humanos y de la legislación civil, para lograr una progresiva inmersión formal en la elaboración de leyes, de reformas constituciones, y de declaración de convenciones internacionales. Sin embargo, E. de la Vega (2009) denuncia una desconfianza radical en relación a la inclusión, ya que lo que se observa en el ámbito escolar es que más allá de la renovación de conceptos, de las mejoras teóricas y epistemológicas en las legislaciones o en los documentos ministeriales, e incluso de los nuevos marcos de referencias en los que comienzan a basarse las políticas públicas, los efectos de exclusión continúan intactos. En consecuencia, existirían “nuevos eufemismos que se utilizan para diseñar los actuales circuitos de la segregación” (de la Vega, 2009:23): entre ellos, los conceptos de “diversidad”, “inclusión”, “integración”, etc. Una afirmación polémica que ubica críticamente a la inclusión como un nuevo modo de legitimar el sostenimiento de circuitos exclusivos y excluyentes. Cabe destacar al respecto, que tanto M. E. Almeida, C. Angelino, M. Priolo y C. Sánchez (2009), como I. Vallejos (2009) en sendos trabajos que presentan una concordancia significativa con esta línea, al hablar de “inclusión excluyente”. Esta expresión hace referencia justamente a “formas de inclusión que marcan una vez más la sensación de estar dentro, pero diferenciada de los otros no discapacitados. (...) Políticas públicas para los discapacitados diferenciadamente de las demás acciones del Estado” (Almeida y otros, 2009:59).

Por lo tanto, la inclusión como política pública implica paradójicamente, no una inclusión en el sentido estricto del término, sino la construcción de nuevos espacios marginales, o bien la legitimación de circuitos exclusivos ya existentes. Ambas alternativas se caracterizan de todos modos por poseer siempre el carácter de diferenciados, exclusivos y alternativos, construidos específicamente para personas en situación de discapacidad.

Sintetizando lo dicho hasta aquí, podríamos afirmar junto a E. de la Vega (2009:210), que “a pesar de las proclamas inclusivas, se ampliaron [los] contornos imprecisos y se reformularon las estrategias de segregación”.

Ahora, ¿de qué manera podría justificarse la continuidad práctica, la reformulación teórica y la proliferación táctica de todo tipo de propuestas elaboradas desde la mencionada política pública de la inclusión, cuando lo que genera aparentemente es la legitimación de la segregación ya existente?

Una posible hipótesis sería que la categoría de la inclusión parece satisfacer todos los puntos sueltos de la situación actual de la discapacidad: responsabiliza a la sociedad de una supuesta tendencia a la exclusión, dejando a los funcionarios en el lugar benéfico de contrarrestar tal injusticia; a su vez plantea las propuestas en términos de población, pero en la práctica se orienta un trabajo del caso por caso; por otro lado, se plantea desde la lógica de los Derechos Humanos, pero su abordaje lo realizan solamente los profesionales de la salud; etc. Las mencionadas, son solo algunas de las múltiples paradojas con las que se encuentra todo aquel que pretenda interrogar y analizar el territorio de la discapacidad.

Las políticas públicas en relación a la inclusión de las personas con discapacidad, sólo abordan la problemática desde la cuestión individual de cada una de tales personas (a través de la construcción de rampas, del otorgamiento de tratamientos individuales, de facilidades de transporte, de gratuidad de servicios, etc.). Una magnífica muestra de la forma en que la biopolítica y la anátomo política se articulan justamente para intentar resolver una problemática sin cuestionar ni afectar la modalidad de gubernamentalidad que la produce y sostiene.

En consecuencia, y como mecanismo inherente a la biopolítica, se generará una progresiva tendencia a elaborar cada vez más recursos, tanto legislativos como de políticas públicas, que buscarían contrarrestar este riesgo de exclusión para tal sector de la población. Estos intentos no deberían ser concebidos como formas incorrectas de pensar la problemática, sino como la máxima modificación posible de ser realizada sin conmovir los fundamentos político-económicos de la sociedad actual, por lo que nunca lograrán los objetivos propuestos. Sólo concretarán dejar intacta la estructura político-social actual, aun a costa de no modificar en nada la situación de las personas con discapacidad. Es decir, podría sostenerse que ciertas políticas públicas se inscriben en un punto intermedio entre la anátomo política, la biopolítica y la gubernamentalidad, de modo que se presentan bajo la supuesta intención de intentar regular la circulación de algo, pero sólo reduciendo su incidencia. Si bien esta estrategia perpetúa su manifestación, interrogar a fondo la problemática abordada sería demasiado costoso para el sistema actual.

V. La discapacidad como problemática y la producción de subjetividad.

Una vez realizado este despliegue de algunas consideraciones que pueden funcionar como analizadores desde la posición *Psicología En Educación*, puede sostenerse que la complejidad de las relaciones entre la Educación en tanto Institución, y la discapacidad, difícilmente puedan visualizarse de una forma clara y sencilla. Parece que esta problemática, está lejos de ser una manifestación patológica individual, aislable, objetiva y confirmable por métodos legitimados científicamente. No se trata de una enfermedad que estaba latente desde los inicios de la humanidad, esperando el momento en que los recursos de ciertos saberes pudieran echar luz sobre su verdadera naturaleza patológica. Constituye una figura que emerge regulada por el Discurso Médico, pero legitimada a su vez por las condiciones de posibilidad que ofrecen otros discursos para su surgimiento, visibilización y consolidación: el Discurso Psiquiátrico, el Discurso Jurídico, el Discurso Psi, el Discurso Pedagógico... La discapacidad puede ser pensada como una objetivación que emerge en la práctica de ciertas formaciones discursivas.

Al instituirse la discapacidad bajo la figura de una tragedia personal, patológica y aleatoria, ya no se podrá escapar de los mecanismos propios de la medicalización. Pero un acontecimiento tan complejo como la discapacidad, no podría nunca producirse, nacer, emerger, desplegarse y finalizar dentro de los límites físicos de algún cuerpo en particular, sino que no podrá verse sostenida si no es por una compleja trama de una dimensión institucional que excederá a cualquier individuo. Y esto deviene fundamental para una praxis que se posicione diferente a las tradicionales: si las condiciones de posibilidad para la producción de dicho objeto no se ven conmovidas por el abordaje profesional, la manifestación de la problemática será siempre superadora respecto de los intentos llevados adelante por las prácticas discursivas del ámbito de la Salud Mental.

La hipótesis que se sostiene por lo tanto, es que ante este modo de funcionamiento de la institución Educación, el surgimiento de un grupo de irreductibles a dicha lógica disciplinar deviene inevitable. La Educación, olvidándose de su compleja dimensión institucional, no encuentra ningún argumento para interrogar el surgimiento de estos irreductibles, sólo profundiza y complejiza su lógica de funcionamiento para abordarlos nuevamente, e incluirlos dentro de lo normalizable. Y si del nuevo embate surge un nuevo grupo de irreductibles, pues el proceso vuelve a repetirse, ahora más allá del primer desdoblamiento. Y a estas tecnologías de poder dirigidas a la población, se les llama “políticas de inclusión”. Primero se clasifica produciendo exclusión, y luego se produce el intento de volver a insertar en los circuitos pre-establecidos, aunque en la realidad este proceso esté destinado a no poder concretarse nunca. La biopolítica de la inclusión deviene así una impotente respuesta a los efectos devastadores de la lógica clasificatoria.

Es decir, la *Institución Educación* parece tener el polémico papel de *realizar* la discapacidad, de hacerla surgir, de visibilizarla y de darle un determinado estatuto (por lo menos en lo que respecta al plano del retraso mental, una de las aristas bajo las cuales ésta se presenta). Luego, a través del Discurso Pedagógico, vehiculizador de los demás Discursos Sociales (Verón, 1998), diseminará una determinada manera de concebir no sólo la discapacidad (acorde a los lineamientos del Discurso Médico y Jurídico), sino también el modo de abordarla políticamente, tratarla terapéuticamente, e incluirla humanamente.

Pero mientras las prácticas discursivas continúen concibiéndola como una manifestación individual, patológica, aleatoria y trágica, los efectos de exclusión continuarán generándose, sin que el avance y la profundización de las políticas de inclusión logren contrarrestarla. La *Institución Educación* se materializa desde hace algunos siglos bajo la forma del Sistema Educativo, en una forma de disciplinamiento tendiente a diagramar lugares, funciones, conductas, resultados, etc., pero desde mucho antes es vehiculizada a través del Discurso Pedagógico, produciendo subjetividad, y condicionando por lo tanto formas de ver el mundo: en este caso, ofreciendo una determinada manera de concebir la discapacidad y no otra.

Lo que se busca desde la posición Psicología En Educación es la elaboración de estrategias que posibiliten la transformación del modo en que se vivencian ciertas problemáticas expresadas en colectivos sociales, dentro de la complejidad del vasto campo de la Educación. Esto implica pensar la subjetividad no ya como algo inherente a la individualidad, concebido en términos de esencia o de sustancia -que presenta una naturaleza y una forma de ser que le son propias-, sino en términos de producción, de sujeción, de tecnologías de transformación. Sujeción enraizada en lo histórico político social. Producción que impiden hablar de un contexto para la subjetividad; es decir, de una realidad externa aislable e independiente de esta supuesta “naturaleza humana”. La subjetividad se presenta así como el anudamiento singular que adquiere un cierto modo de producción respecto de un colectivo social, en la cultura de una época dada. Es una praxis institucional dirigida hacia aquellos territorios que por las características de su geografía favorecen que se produzcan ciertos acontecimientos y no otros. Se dirige a ciertas líneas presentes en los discursos, aportando un pensamiento diferente, orientado a la transformación de una situación. Se trata de posibilitar otros modos de subjetivación, diferentes a aquellos que muy probablemente favorezcan el sostenimiento y la reproducción de una manera de vivir lo social, en la que toda una serie de acontecimientos se evidencien como necesaria e inevitablemente incuestionables, no contingentes, naturales.

Referencias bibliográficas

- Almeida, M. E., Angelino, C., Priolo, M. & Sánchez, C. (2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En Angelino, M. A. & Rosato, A. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Pp. 55-76. Buenos Aires: Noveduc.
- Annoni, M. E. & Caballero, Z. (2004). “Fracaso escolar: funcionalidad de un concepto esquivo en las intersecciones clínica y escuela”. En *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 55, pp. 28-38. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- de la Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa: encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- de la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Emmanuele, E. (2002). *Cartografía del Campo Psi. La trama Salud-Educación*. Buenos Aires: Lugar.
- Foucault, M. (1983). “El sujeto y el poder”. En Dreyfus, H. & Rabinow, P. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (Traducido por: Carasalle, S. & Vitale, A.). Chicago: Chicago University Press.
- Foucault, M. (2008a). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008b). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kipen, E. & Vallejos, I. (2009). La producción de *discapacidad* en clave de ideología. En Rosato, A. & Angelino, M. A. (Coords.) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (155-176). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Quiroga, H. (1991). La reforma del Estado en el pensamiento neoliberal argentino. En *Papeles de trabajo*. UNR Editora: Rosario.
- Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En Angelino, M. A. & Rosato, A. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Pp. 158-176. Buenos Aires: Noveduc.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Verón, E. (1998). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona:
Gedisa.

**III JORNADAS NACIONALES
I JORNADAS LATINOAMERICANAS
DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(IICE)**

Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)

3 y 4 de diciembre de 2012

**El Observatorio Argentino de Violencia en la Escuela
¿Panóptico del siglo XXI?¹**

Natalia Cuchan²

Palabras claves: Observatorio-discursos gubernamentales- violencia y conflictividad- regulación.

Resumen

La ponencia que se presenta forma parte de la tesis titulada “*Saberes y discursos en torno a la conflictividad y la violencia en las escuelas*” cuyo objeto de estudio se centra en el análisis de los discursos gubernamentales promovidos por el Estado nacional argentino y la provincia de Buenos Aires referidos a las situaciones de violencia en el nivel de educación medio durante el período 1999-2007. El objetivo general propone su análisis intentando responder a preguntas tales como ¿desde cuándo y por qué la violencia y conflictividad en la escuela constituye una acción política para el estado nacional y provincial?, ¿qué concepción de las mismas subyace en los discursos gubernamentales?, ¿de qué manera se abordan los vínculos conflictivos y violentos en la escuela? y ¿qué rol se asigna a los actores intervinientes?

La hipótesis central sostiene que el período se caracterizó por una fuerte presencia del estado provincial primero y luego del nacional en el desarrollo de políticas para abordar la violencia y conflictividad en las escuelas, atendiendo a un enfoque socio histórico y político. Su protagonismo es impulsado especialmente por la complejidad

¹Esta ponencia forma parte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH)-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), en coautoría con D'Arcangelo María Belén, dirigida por la Dra. Liliana Martignoni. La misma se incluye en el Proyecto del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) titulado “Políticas, Textos, Escuelas y Otras Instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza” Directora: Dra. Giovine, R. Co-directoras: Dra. Martignoni, L. y Dra. Manzione, M A. (Período 2011-2013).

² Profesora en Ciencias de la Educación. FCH-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Auxiliar de Investigación del NEES. Dirección de e-mail: nataliacuchan@hotmail.com

que otorgan las reformas educativas del '90 y '00 al sistema educativo, las tendencias internacionales y por el impacto de los medios de comunicación.

La metodología seleccionada -prioritariamente cualitativa- se basa en la recopilación, sistematización y análisis de normativas básicas y derivadas del ámbito nacional y provincial correspondientes al período seleccionado. Paralelamente se recuperan artículos periodísticos alusivos al fenómeno. La adopción del enfoque mencionado supone la recuperación de un marco teórico que amplíe conocimientos sobre el objeto y brinde herramientas teóricas para la comprensión de fuentes, posibilitando teorizar al respecto.

Comprender la construcción discursiva estatal condujo a la necesidad de indagar las posibles influencias internacionales en la prevención de la violencia como problema socioeducativo; sus avances se presentan en esta ponencia con la intención de debatir la forma en que las políticas educativas de las dos últimas décadas responden a esos condicionamientos y por qué. Se sostiene que, en el reordenamiento político educativo del cambio de siglo el gobierno escolar adopta viejas, renovadas y nuevas formas de regulación, constituyendo un ejemplo de ello la creación del Observatorio Argentino de Violencia en la Escuela (2004). Concebido analíticamente como "*panóptico del siglo XXI*"³ permite problematizar quiénes son los interlocutores legítimos para nombrar, explicar y analizar los procesos sociales, pero específicamente cómo interviene el estado en la regulación de la convivencia escolar.

La ponencia se organiza en tres apartados. El primero contextualiza la creación del Observatorio durante la última reforma educativa⁴; seguidamente se recuperan trayectorias europeas en los '90 que, en parte, legitiman enfoques y estrategias asumidas en Argentina recién en el siglo XXI. El tercero indaga qué proclamas establece el estado desde el Observatorio como prevención de la violencia y regulación de los vínculos escolares.

³ En el sentido que Foucault (1975) le otorga al término.

⁴ Refiere al conjunto de leyes sancionadas durante 2003-2006, entre las que se destaca la Ley de Educación Nacional N° 26.202/06.

Introducción

Esta ponencia constituye un avance de la tesis titulada “*Saberes y discursos en torno a la conflictividad y la violencia en las escuelas*” cuyo objeto de estudio se centra en el análisis de los discursos gubernamentales referidos al tema, promovidos por el estado nacional argentino y la provincia de Buenos Aires en el nivel de educación medio durante el período 1999-2007. Se intenta responder a preguntas tales como ¿desde cuándo y por qué la violencia y conflictividad en la escuela constituye una acción política para el estado nacional y provincial?, ¿qué concepción de las mismas subyace en los discursos gubernamentales?, ¿de qué manera se abordan los vínculos conflictivos y violentos en la escuela? y ¿qué rol se asigna a los actores intervinientes?

La hipótesis central sostiene que el período seleccionado se caracterizó por una fuerte presencia del estado provincial primero y luego del nacional en el desarrollo de políticas para abordar la violencia y conflictividad en las escuelas, atendiendo a un enfoque socio histórico y político. Su protagonismo es impulsado especialmente por la complejidad que otorgan las reformas educativas del '90 y '00 al sistema educativo, las tendencias internacionales y por el impacto de los medios de comunicación.

La investigación que adopta un enfoque socio-histórico y político, asume una metodología prioritariamente cualitativa basada en la recopilación, sistematización y análisis de normativas básicas y derivadas del ámbito nacional y provincial. Paralelamente se recuperan artículos periodísticos alusivos al fenómeno.

En este marco, la presente ponencia se propone analizar la creación en 2004 del Observatorio Argentino de Violencia en la Escuela (OAVE) durante la última reforma educativa⁵, contextualizada en el reordenamiento político educativo del cambio de siglo entendiendo que el gobierno escolar adopta viejas, renovadas y nuevas formas de regulación social. Concebido analíticamente como “*panóptico del siglo XXI*”-en el sentido que Foucault le otorga al término- permite problematizar quiénes son los interlocutores legítimos para nombrar, explicar y analizar los procesos sociales, pero específicamente cómo interviene el estado en la regulación de la convivencia escolar.

Los avances realizados en la tesis respecto al análisis de la construcción discursiva durante el proceso de reforma educativa iniciado en el 2002, condujeron a la necesidad de indagar las posibles influencias internacionales en la prevención de la violencia como problema socioeducativo, al ampliarse teóricamente su definición; significantes

⁵ Refiere al conjunto de leyes sancionadas durante 2003-2006, entre las que se destaca la Ley de Educación Nacional N° 26.202/06.

preliminares se presentan en esta ponencia con la intención de debatir las condiciones sociopolíticas nacionales e internacionales que operan en la legitimación del OAVE como organismo político y académico-investigativo.

La ponencia se organiza en tres apartados. El primero contextualiza la creación del Observatorio durante la última reforma educativa; seguidamente se recuperan trayectorias europeas en los '90 que “en parte”, legitiman enfoques y estrategias asumidas en Argentina recién en el siglo XXI. El tercero indaga qué proclamas establece el Estado desde el Observatorio como prevención de la violencia y regulación de los vínculos escolares.

1) Contextualización del OAVE

En el transcurso de las últimas dos décadas el sistema educativo argentino (SEA) ha sido foco de diferentes reformas educativas⁶, que se enmarcan en procesos de transformación sociocultural, económica y política, producto de la reconfiguración de la matriz estado-céntrica frente a la desestatización económica y política y la consecuente desintegración ciudadana (Cavarozzi; 1996)⁷.

La progresiva extensión de la obligatoriedad escolar promovió la formulación y redefinición de estrategias y finalidades educativas en pos de la proclama inclusora. A su vez, los nuevos públicos escolares otorgaron connotaciones particulares a los vínculos en un contexto de debilitamiento del tradicional orden escolar, donde la autoridad deja de constituirse en la resultante de una asimetría escolar legítima, cuestionando fundamentos basados en la posesión monopólica de un saber o en la distancia intergeneracional. Mientras desde la investigación educativa se intentará comprender el debilitamiento de la fuerza instituyente, los cuestionamientos surgidos en la cotidianeidad escolar, reforzados por los medios de comunicación de masas, contribuirán a instalar una vez más la imagen de crisis de la educación. En este contexto, una de las problemáticas sobresalientes será la visibilización de la violencia que impacta en la escuela a medida que ella se amplía, transformando el imaginario de seguridad otorgado por las normas y de un determinado orden con el que se representó históricamente.

⁶ La reforma de los 90 con la Ley Federal N° 24.195/93 seguido por un segundo proceso de reforma en el nuevo siglo con la sanción de la Ley N° 26.206/06.

⁷ Dicha matriz caracteriza a los estados latinoamericanos desde fines de siglo XIX hasta los años '70 del siglo XX, representando la regulación del orden social en el marco del desarrollo industrial capitalista. Con el avance de la Alianza de la Nueva Derecha se implementan políticas de corte neoliberal que la transformarán.

Hasta los años 90 la violencia no era reconocida al interior de las instituciones escolares; el foco visible condensará a partir de ésta década en significantes otorgados por la “judicialización” y mediatización de hechos de <violencia escolar>. Análisis posteriores buscarán trascender perspectivas psicologistas centradas en el “alumno problema” hacia un enfoque sociocultural que situará a la violencia en la escuela como fenómeno social (Filmus, 2003).

En este contexto y en el marco del segundo proceso de reforma educativa, el estado nacional desarrollará una serie de programas bajo la órbita del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, orientados al abordaje de la violencia y convivencia en la escuela⁸. En el año 2004 cobra relevancia la creación del **Observatorio de Violencia en las Escuelas**. Una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), cuyos propósitos consisten en aunar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas, contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ámbito educativo y la construcción de espacios de ciudadanía.

Ahora bien, las características del Observatorio posibilitan dos núcleos de análisis complementarios. Por un lado, reactualiza el debate sobre las *agendas educativas mundializadas*; su constitución puede comprenderse, en parte, dentro de procesos históricos de vinculación internacional en el abordaje de fenómenos escolares que dan cuenta de relaciones notorias entre reformas educativas y lineamientos político-educativos provenientes de organismos internacionales, los cuales datan desde mediados de siglo XX y se profundizan en distintas épocas⁹. Al respecto, cabe destacar que en la Apertura de la Jornada “Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas” (2005) del Observatorio, el entonces Ministro de Educación Nacional Daniel Filmus señala su origen en la firma de un convenio entre la cartera educativa nacional, la UNSAM y UNESCO Sede Brasil, por lo que encuentra antecedentes en el Observatorio de Violencias en las Escuelas Latinoamericano con sede en Brasil, el cual se enmarca a su vez en la tradición del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar creado en 1989.

⁸ Bajo la Coordinación de Programas para la “Construcción de Ciudadanía en las escuelas” dependiente del MECyT se articulan: Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia y el OAVE.

⁹ Se hace referencia aquí a la injerencia de Organismos Internacionales en tanto usinas de intelectuales en la configuración de la política educativa nacional y latinoamericana desde mediados de siglo XX durante el auge del desarrollismo. La conformación de la Alianza para el Progreso y la CEPAL inician una tradición de disciplinamiento pedagógico que durante los años '90 será protagonizada por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y CEPAL/UNESCO, configurando lineamientos claves para la consecución de las reformas educativas.

Hasta aquí se observa que dicho modelo representa una estrategia de política educativa en diferentes países y contextos buscando respuestas a una problemática social.

El segundo núcleo abre el debate en torno a la posibilidad de concebir al Observatorio como un “*panóptico del S. XXI*” reconociendo con Foucault (1978) que en las tecnologías de seguridad se reactivan y transforman las técnicas jurídico legales y las técnicas disciplinarias. El mencionado autor advierte que en la sociedad contemporánea los *dispositivos de seguridad* poseen un carácter dominante, entendiendo no obstante que el establecimiento de mecanismos de seguridad supone recurrir también a técnicas de vigilancia de los individuos en tanto población y diagnóstico de “lo que son”, de modo que ciertos rasgos del panoptismo podrían continuar vigentes de modo renovado.

Llegado este punto interesa referirse a aquella noción de “panóptico” de Bentham recuperada por Foucault (1975) en tanto figura arquitectónica y principio general de una nueva “anatomía política” centrada en las relaciones de disciplina. El autor busca trascender la idea de *panóptico* como institución cerrada en sí misma para comprenderlo como un modelo generalizable de funcionamiento que caracteriza a la disciplina:

*“A un extremo, la **disciplina-bloqueo**, la institución cerrada, establecida en los márgenes, y vuelta toda ella hacia funciones negativas: detener el mal, romper las comunicaciones, suspender el tiempo. Al otro extremo, con el panoptismo, tenemos la **disciplina-mecanismo**: un dispositivo funcional que debe mejorar el ejercicio del poder volviéndolo más rápido, más ligero, más eficaz, un diseño de las coerciones sutiles para una sociedad futura”* (Foucault; 1975: 213) (el resaltado no corresponde al autor).

Se constituye así en términos del autor la *sociedad disciplinaria*, fundamentada en una vigilancia generalizada mediante la multiplicación de dispositivos de disciplina creados entre el s. XVII y s. XVIII (el hospital, las penitenciarias, la escuela moderna); dispositivos que funcionan como mecanismo de individualización y objetivación a través de la construcción de un saber -como ser la medicina clínica, la psiquiatría, la psicología del niño, la psicopedagogía, la racionalización del trabajo- los cuales puede valer como instrumento de sometimiento.

Ahora bien, el OAVE se propone entre sus objetivos conformar una red de investigadores sobre las representaciones y percepciones de los sujetos en torno a la problemática, y crear un centro de documentación e información nacional a modo de diagnóstico, que contribuya al desarrollo de políticas públicas, de prevención y abordaje del fenómeno. Se observa aquí la combinación de un propósito de vigilancia que *acerca*

el modelo de Observatorio a la política del panoptismo característica de los mecanismos disciplinarios, pero desde una vigilancia centrada en la población escolar y no en la figura del alumno¹⁰. Paralelamente, la configuración de diagnósticos que permitan a posteriori el diseño de políticas preventivas acerca dicho modelo a la búsqueda de datos concretos para maximizar los elementos positivos y minimizar los riesgos, propio de los dispositivos de seguridad

“Así como la disciplina arquitectura un espacio y se plantea como problema esencial una distribución jerárquica y funcional de los elementos, la seguridad tratara de acondicionar un medio en función de acontecimientos, o de series de acontecimientos o elementos posibles, series que será preciso regularizar en un marco polivalente y transformable” (Foucault, 1978: 40).

Se observa pues en la constitución del Observatorio el entrecruzamiento de procedimientos donde el estado nacional busca gobernar a la población escolar desde una apuesta científica orientada a la regulación de la convivencia, desde la hibridación de mecanismos. Entre sus acciones cuenta con varias publicaciones¹¹ que esbozan las dos líneas de investigación que adopta: una cuantitativa/estadística y otra instancia cualitativa/etnográfica. La primera consistió en un relevamiento anual mediante encuestas a una muestra representativa de estudiantes de EGB3 y Polimodal de todo el país¹², que permitió realizar durante los años 2005/2006 un trabajo cuantitativo general de prácticas habitualmente definidas como violentas (robos, vandalismo, agresiones y amenazas de agresión, portación y exhibición de armas blancas y de fuego).

Los datos arrojados fueron la base para emprender la segunda línea, cualitativa y etnográfica con investigadores de la UNSAM en estudios de casos. Algunas de las conclusiones fueron publicadas en *“La Violencia en las Escuelas desde una perspectiva cualitativa”* (2009) donde señalan la importancia del papel de factores institucionales en la aparición y desarrollo de la violencia en las escuelas, referidos al debilitamiento de la autoridad y la norma en su relación con la posibilidad de conflictos.

Se sostiene que el fenómeno de la violencia en la escuela al decir de Bourdieu (1993) se constituye como problema sociológico de interés para la ciencia social pero fundamentalmente para el Estado, cuyo ascendiente se hace sentir particularmente en el

¹⁰ Contrariamente el régimen disciplinar pautado por el Reglamento General de 1943 -ordenado en 1957- estaba claramente perfilado hacia la conducta del alumno y de los actores de la educación desde el binomio permitido-prohibido, en forma de deberes y obligaciones.

¹¹ Se destacan “Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas”; “Educar para la convivencia: experiencias en la escuela”; “La Violencia en las Escuelas desde una perspectiva cualitativa”; entre otros.

¹² En forma conjunta con la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio, y a través del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE)

dominio de la producción simbólica, siendo las administraciones públicas y sus representantes dos grandes productores de la investigación sobre la violencia. Así, el estado otorga al Observatorio un poder de vigilancia estatal para nombrar, comprender e intentar prevenir la violencia, permitiendo su identificación con técnicas de medición y control disciplinares, acuñadas ya no sobre individuos particulares sino sobre la población escolar.

Ahora bien, el interrogante que subyace es *¿hasta qué punto el modelo de observatorio constituye una iniciativa genuina de abordaje político-educativo en nuestro país?* Tal interrogante complementa los dos núcleos de análisis pues articula el debate por la agenda educativa mundializada a la vez que cuestiona el modo en que se estaría configurando la vigilancia sobre la población escolar en pos de su regulación. El siguiente eje de análisis propone indagar experiencias previas a nivel internacional cuya influencia en la región latinoamericana dejará improntas notorias en el caso argentino.

2) El Observatorio Europeo. Un esfuerzo internacional por conceptualizar la violencia y diseñar su prevención

En el contexto europeo, la preocupación por la violencia escolar -al decir de Lavena (2002)- explicita que dicha institución ha cumplido parcialmente con su función primordial de socializar a los individuos para la incorporación a la vida activa. A partir de los 80 se percibirá una violencia social externa como amenaza para las instituciones escolares y para su nivel de calidad educativa.

Tempranamente en 1982 la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (CE) realiza la 1º Conferencia sobre la Violencia Escolar donde se plantea el abordaje de la educación para la paz y la no violencia en las escuelas europeas. Así, surgirán apoyos externos desde el CE y la Unión Europea (UE) para avanzar en la investigación sobre el fenómeno, incrementando durante los 90 el interés político y académico al promover diferentes Seminarios y Conferencias. Desde 1992 diversos tratados y documentos internacionales resaltan la vinculación entre la calidad educativa y la seguridad social; participación social y familiar para el éxito de la escuela; la lucha contra el racismo y la xenofobia; el derecho a una infancia segura que garantice el crecimiento potencial.

Será recién en la segunda mitad de los años `90, tal como sostiene Gil Calvo (1996) cuando se produzca la visibilización de la violencia como fenómeno social contrastable por el conjunto de la sociedad, aunque ello no signifique un incremento real de la misma. Al decir de Etxeberria Balerdi (2001) la preocupación por la violencia

escolar en el contexto europeo se encuentra asociada al incremento de actos violentos y a la gravedad de muchos de ellos que periódicamente son difundidos por los medios de comunicación¹³.

El año 1997 es clave en el abordaje de la violencia. Por un lado se concreta el primer Seminario Europeo sobre Violencia Escolar, organizado por la Comisión Europea en Utrecht, a partir del cual se desarrollarán sucesivamente seminarios para el conocimiento y buenas prácticas de prevención de la violencia (Blaya, 2006). En el mismo año se lleva a cabo la Reunión del Consejo de la UE donde, a partir de las experiencias piloto se concluye entre otras cuestiones, respecto de la necesidad de crear un grupo de expertos para la realización de actividades para la seguridad en la escuela, intercambiar información y experiencias entre los países miembros de la UE, organizar proyectos supranacionales para atender los efectos preventivos y *crear un grupo de expertos sobre la seguridad escolar*. En este contexto de esfuerzos investigativos un ejemplo clave lo constituye el *Programa Connect* (1997-2001) desde el cual se financiarán en 1999 trece redes de investigación y de prácticas destinadas al intercambio de información y recursos sobre la violencia escolar y el bullying¹⁴. Se observa pues una conjugación de actividades académicas centradas por un lado en la necesidad de profundizar en investigaciones y por otro, en la concreción de proyectos y experiencias pilotos¹⁵ orientados al tratamiento preventivo en todo el contexto europeo.

Mientras se genera consenso sobre la necesidad de investigaciones comparadas entre los países europeos, se delinea la conformación de una institución internacional que nuclea una red de investigadores. Así surge en 1998 *el Observatorio Europeo de Violencia Escolar* fundado por el equipo de investigación dirigido por el profesor Eric Debarbieux y la Dra. Catherine Blaya, contando inicialmente con la financiación del mencionado programa Connect, asumiendo las conclusiones del I Seminario celebrado en Utrecht. Uno de los objetivos centrales del Observatorio será construir una base de datos y recursos comunes para lograr un conocimiento integral sobre el abordaje de la violencia en los diferentes países europeos. A su vez, se propone diseminar los

¹³ Al igual que en Argentina la visibilización se relaciona en parte a la espectacularización mediática. Un balance de 1998-1999 del Ministerio de Educación Nacional francés publicado en *Le Monde de L'éducation*, Rémi Barroux (2001) constata que la violencia continúa siendo un desafío permanente: 6240 agresiones graves denunciadas por trimestre por los liceos y colegios a la justicia, 17% de los establecimientos declaran un hecho grave y 6% dos hechos graves.

¹⁴ Se define con este concepto a toda forma de acoso escolar que implique maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

¹⁵ Tales como Proyectos Piloto 1997, Red 40 Escuelas, Red Europea de Escuelas Seguras, The Safe School Project, Programa SAVE, entre otros. Para mayor detalle ver Etxeberria Balerdi (2001).

resultados científicos alcanzados en el marco de seminarios de expertos, conferencias, cursos y talleres de formación docente, así como también publicaciones académicas para la intervención en las instituciones escolares.

Las investigaciones analizan la violencia desde metodologías cuantitativas, cualitativas y estudios longitudinales, elaborando bases de datos comparables y contrastables entre los estados miembro. Una de las acciones más notorias del Observatorio ha sido promover conferencias mundiales bianuales sobre la violencia escolar¹⁶ consolidando el trabajo en red y la incorporación de científicos internacionales. Con este impulso internacional surge la necesidad de crear un *Observatorio Internacional de Violencia Escolar* como reconocimiento de una estructura mundial, bajo el formato de una ONG independiente de los gobiernos y las instituciones políticas. En su sitio virtual establece la posibilidad de celebrar contratos para trabajar en colaboración con instituciones, y en lo referente a su financiamiento incluye entre otros, las cuotas de afiliación de sus miembros, donaciones individuales y legados, patrocinios de empresas privadas y subvenciones de las instituciones nacionales e internacionales (hasta un 33%). En 2005 funda la Revista Virtual *International Journal of Violence and School* con el objetivo de promover el progreso en el conocimiento sobre la violencia, entendida desde sus diferentes formas atendiendo también a los entornos mas amplios de delincuencia juvenil o violencia familiar.

Hasta aquí se pueden observar dos contextos diferentes, el argentino y europeo, que no obstante focalizan en una problemática común a la que se pretende comprender y prevenir. A continuación y tal como se adelantó, se presentan interpretaciones preliminares respecto de las proclamas que establece el estado argentino desde el Observatorio en el abordaje de la violencia.

3) El OAVE una apuesta al tratamiento de la violencia como construcción social

En los últimos años la creación de observatorios en diferentes áreas¹⁷ denotan la complejidad de los fenómenos sociales en el mundo contemporáneo, tornando obsoletos las corrientes tradicionales, interpelando respecto de quiénes son los interlocutores

¹⁶La primera de ellas “*Conferencia Mundial sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas*” fue organizada en 2001 con el apoyo de la Unesco en la sede de París. En el 2003 tuvo lugar la segunda en Quebec.

¹⁷Observatorios de seguridad, economía, educación comunicación y cultura, entre otros. De acuerdo a UNESCO (2005) nacen en una sociedad en que la información y el conocimiento aparecen como los principales motores del desarrollo político, social, cultural y económico de un país y adquieren un papel esencial en la toma de decisiones en el diseño y evaluación de las políticas.

legítimos para nombrar, describir, explicar y analizar los procesos sociales, y desde el plano político para tomar decisiones. Ello torna significativo la búsqueda de vinculaciones entre los interrogantes formulados a lo largo de la ponencia *¿hasta qué punto el modelo de Observatorio constituye una iniciativa genuina de abordaje político-educativo en nuestro país?, ¿cómo se estaría configurando la vigilancia sobre la población escolar? y ¿qué viejos, nuevos o renovados actores participan de ella?*

Asumir que el fin y comienzo de siglo se caracterizan por la globalización, a la que inevitablemente todos los estados se incorporarán producto del “borramiento” de las fronteras nacionales no debiera omitir la comprensión del modo en que se producen los circuitos y conexiones a escala global. Surge la necesidad de estudios sociales que aborden cómo se constituyen los circuitos de bienes, cómo se entienden y limitan las conexiones a través del espacio (Cooper, 2001), y cómo se reterritorializa el mismo desde la interacción de diferentes fuerzas que intentan direccionar las situaciones sociales (Ortiz, 1996). Situarse en esta perspectiva permite sostener que la creación del OAVE ejemplifica el juego de fuerzas locales y globales contribuyendo a la construcción de una agenda educativa mundializada.

En el caso argentino el Observatorio se origina como política de estado dependiente de un programa nacional enmarcado en un momento de protagonismo estatal en materia de políticas educativas. Tal como se mencionó desde el 2002 se configura en Argentina una nueva presencia del estado en educación -como forma de respuesta ante el fracaso y fragmentación ocasionada tras la reforma de los '90- al sentarse nuevas bases normativas para todo el sistema, reforzando la concentración de áreas estratégicas bajo la órbita del Ministerio de Educación Nacional. Aunque ello no le otorga un origen genuino y autónomo, sino que representa la existencia de fuerzas y significantes operando conjuntamente. Por un lado, *científico académicas del orden internacional* que otorgan prestigio al Observatorio, y por otro, *massmediáticas* instalando en la opinión pública la necesidad de generar un compromiso del estado para dar respuestas a la escalada de situaciones de <<violencia escolar>> reproducidas mediáticamente en forma constante.

En dicha operación se identifican objetivos y metodologías asumidas por el Observatorio similares al modelo europeo, tales como el empleo de análisis cuantitativos sobre la violencia, iniciando estudios comparativos que permitan detallar números y valores sobre la magnitud de la violencia, buscando problematizar la imagen transmitida por los medios de comunicación de masas. Construir bases de datos aparece

en ambos casos como una prioridad a la hora de diseñar estrategias preventivas, por lo que la regulación de la convivencia connotaría una vigilancia característica del panoptismo disciplinar pero que ya no se condice como una tecnología anatomopolítica sino biopolítica en consonancia con los enfoques socioculturales desde los cuales se analiza la violencia.

Detrás del trabajo académico colaborativo, el intercambio de información, recursos y metodologías a escala internacional, pueden surgir discursos y significaciones que no necesariamente representen las particularidades de cada contexto. Para el caso concreto de la violencia, uno de los riesgos latentes sería el uso de estadísticas internacionales, donde la comparación de variables pudiera concluir por ejemplo en determinadas asociaciones entre la condición socioeconómica, el consumo de drogas, pertenencia a sector social o espacio geográfico y la violencia, entre otras posibles.

Se puede sostener que la trayectoria previa del Observatorio Europeo, en parte oficia como legitimador de los enfoques y estrategias que el OAVE iniciará recién en el nuevo siglo. No obstante, si al decir de Beigel (2010) no podemos hablar de una exportación pura de teorías y/o modelos, ni de un importador pasivo de los mismos, es factible reconocer tal como se adelantó particularidades en el caso argentino.

Como se mencionó, uno de los aspectos centrales radica en el origen del Observatorio en cada caso pues, mientras en el contexto europeo su figura se representa bajo el estatus de ONG o asociación internacional independiente de los gobiernos de turno y las instituciones políticas, en Argentina -en consonancia con la tradición estatista de la política educativa- nace explícitamente como programa estatal, en el marco de la configuración de una política educativa nacional. No obstante tal como señala Giovine (2012) desde los 90 la reestructuración del ministerio nacional lo convertirá en una de las “usinas político-ideológicas” de las agendas en las jurisdicciones, actuando en forma conjunta con lineamientos provenientes de organismos internacionales. En este sentido, los interlocutores para la regulación del SEA incluyen bajo el Observatorio al estado, referentes académicos pertenecientes a universidades nacionales y tendencias internacionales que actúan como voces legitimadoras de modelos a implementar. Ello dificultaría identificar un centro unívoco como sucede en el *panóptico* y tampoco existiría una jerarquía definitiva en el poder de observación, pues la definición política de la regulación de la convivencia se redefine en el dialogo entre las referencias con el pasado y las características que el presente le

otorga, aceptando en términos de Mouffe (2007) la ausencia de un fundamento último y el reconocimiento de la dimensión de indecibilidad propia de todo orden configurado.

Un aspecto nodal es la diferenciación de denominaciones: mientras en Argentina el Observatorio concibe a la *violencia en la escuela*, entendiendo que la violencia social impacta en la institución escolar requiriendo por tanto análisis que contemplen dimensiones socioculturales en la configuración de la problemática, el modelo europeo mantiene la concepción de *violencia escolar*, considerando la génesis de la violencia al interior de la escuela por parte de los actores, habilitando el espacio a su comprensión como patologías.

Ahora bien, ¿cómo comprender el cruce de fuerzas locales y globales teniendo en cuenta que el abordaje de la violencia en la escuela en Argentina no nace específicamente con la creación del Observatorio¹⁸? A medida que se reconoce la existencia de la violencia al interior de las escuelas y toma estado público en forma de hechos mediatizados, los diferentes niveles de gobierno adoptan medidas parciales intentando controlar la problemática. Como se aborda en la Tesis, esta configuración no es un proceso lineal que pueda circunscribirse netamente a una ley o norma en particular, sino que forma parte de transformaciones profundas referidas a la regulación de la disciplina y la convivencia escolar, donde operan continuidades y desplazamientos. En el caso del OAVE su particularidad radica en que se constituye como un esfuerzo mayor desde la órbita del estado nacional por abordar *científicamente* no ya la violencia escolar sino la violencia *en* la escuela y construir registros nacionales de evaluación de proyectos referidos a la resolución pacífica de conflictos.

En este sentido, el OAVE grafica una característica del SEA contemporáneo donde los recientes procesos de reforma encuentran resistencias ante formatos escolares tradicionales. Así, mientras se puede identificar la *continuidad* de un sentido renovado de vigilancia estatal desde el Observatorio, paralelamente su conformación se enmarca en un proceso de *desplazamiento* de un régimen disciplinar¹⁹ capaz de gobernar las conductas de los sujetos escolares, hacia nuevas formas de regulación de la convivencia escolar, orientadas a la resolución pacífica de conflictos. En este sentido hablar de

¹⁸ Su tratamiento data desde fines de los '90 con la creación del Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar en la provincia de Buenos Aires mediante la Ley N° 12.299/99 o la creación del Sistema Escolar de Convivencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante la Ley N° 223/99, propiciando un modelo democrático para la relaciones de los actores en las instituciones educativas bajo la creación de Consejos de Convivencia en cada escuela. Dicho modelo se extenderá a nivel provincial mediante la Resolución N° 1593/02 y sus modificaciones introducidas por Res. N° 510/03.

¹⁹Acorde al cambio de paradigma respecto de la niñez y adolescencia donde la figura del Patronato va perdiendo terreno desde el paradigma de la Protección Integral de Derechos, como se aborda en la tesis.

“*panóptico del siglo XXI*” sólo nos permitiría reconocer una vigilancia estatal orientada al conocimiento de variables y dimensiones aleatorias que permitan prevenir la violencia. Las mismas no darían como resultado una sanción generalizable sino un mayor conocimiento de la complejidad que atañe a las escuelas en la contemporaneidad. Pero tampoco permitirían excluir sujetos, pues la proclama de inclusión educativa marcha en sintonía con el desplazamiento mencionado.

Si al decir de Foucault (1978) el espacio propio de la seguridad remite a una serie de acontecimientos o elementos posibles, a una temporalidad y aleatoriedad inscriptas en un espacio dado, el fenómeno de la violencia *en* la escuela actual torna visible un gobierno escolar donde la vigilancia que históricamente operó desde una norma con poder de sanción, estaría adoptando viejas, renovadas y nuevas formas de control social. El Observatorio constituye una de ellas –y posiblemente no la única- valiéndose de la investigación científica para conocer aquello que sucede en las escuelas y a partir de allí reformular la regulación de la convivencia y prevenir la violencia.

Así se observa que este organismo estatal conformado por una red de investigadores intenta avanzar en la conceptualización de la violencia mediante publicaciones y conferencias buscando generar un intercambio con la comunidad educativa. Constituye una apuesta al tratamiento de la violencia en tanto construcción social, cuya impronta se torna significativa en el marco de los procesos de reestructuración socioeconómica y cultural propia de las últimas décadas del s. XX y comienzos del s. XXI.

Reconocer en la actualidad mecanismos disciplinares desde la analogía del Observatorio con el modelo de panóptico, permite visibilizar la tensión existente en el intento de regular la convivencia en las instituciones educativas, donde la transición democrática favorecería el desplazamiento del modelo individual y binario propio de la disciplina hacia modelos mediacionales para la construcción de acuerdos.

De modo que, volviendo a los interrogantes, la vigilancia sobre la población escolar encuentra en el Observatorio diferentes actores para el gobierno del SEA. Sobre la base de dicho desplazamiento se consolida una impronta de vigilancia estatal desde la construcción de conocimiento científico mediante el Observatorio, lo cual demuestra la convergencia de la recentralización estatal en tanto poder de regulación de “aquello que pasa” en las escuelas, junto a un abordaje internacional que opera como vidriera de enfoques y metodologías.

BIBLIOGRAFIA:

BEIGEL, F. *Autonomía y dependencia académica*. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980), Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.

BITTENCOURT, A. B. “Origines Internationales d’un nationalisme pédagogique”, *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs* (2) 2009, p. 139 -156.

BLAYA, C.; DEBARBIEUX E.; DEL REY ALAMILLO R. Y ORTEGA RUIZ, R. (2006) “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia” en *Revista de Educación*, N° 339 (2006).

BUENFIL BURGOS, R. (1993), *Análisis de discurso y educación*, México, DIE – CINVESTAV - IPN. (Documento 26 del DIE).

BOURDIEU, Pierre (1994) *Esprits d’État. Genèse et structure du champ bureaucratique*”, *Raisons Pratiques*, Paris, Seuil.

CAVAROZZI (1996) *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

COOPER, Frederick, « Para qué sirve el concepto de globalización ? La perspectiva de un historiador africanista », *Nova Africa*, (10) enero 2002.

ELIAS, N. *Escritos & ensaios I*. Estado, processo , opinião pública, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.

ETXEBERRIA BALERDI Felix (2001) “Europa y violencia escolar” en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* N°41, Universidad de Zaragoza, España.

FOUCAULT, M. (1991), *"La gubernamentalidad"* en Castel y otros **Espacios de poder**. La piqueta, Madrid.

----- (1978) “Seguridad, territorio, población” Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

----- (1975) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México Editorial, Siglo XXI.

LAVENA Cecilia (2002) “Primer aproximación a la violencia escolar en Argentina” Tesis de Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés dirigida por Catalina Wainerman.

MOUFFE, Chantal (2007) *"La política y lo político"* En: **En torno a lo político**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

NEIBURG, F. y PLOTKIN, M. “Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina”, en Neiburg, F. y

Plotkin, M.(comp.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós, Buenos Aires, 2004.

ORTEGA RUIZ, Rosario (2006) “*La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*” en Moreno, A. y Soler, M.P. (coord.) **La convivencia en las aulas: problemas y soluciones**, Editorial: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.

ORTIZ, Renato (1996) “Espacio y territorialidad” en Ortiz, R. Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo, UNQ, Buenos Aires.

Documentos gubernamentales

Ley Federal de Educación N° 24.195/93

Ley de Transferencia N° 24.049/91

Ley nacional de Educación 26.206/06.

Ley provincial N° 12.299/99

Resolución DGCyE N° 1593/02 y modificatorias introducidas por Res. N° 510/03

Programas Nacionales

Coordinación de Programas para la “Construcción de Ciudadanía en las escuelas”

Observatorio de Violencia en las Escuelas

Programa Nacional de Mediación Escolar

Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia

Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) aprobado por Resolución 1619/04.

Sitios Web oficiales:

<http://portal.educacion.gov.ar/>

<http://www.ijvs.org/>

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS DISCURSOS GUBERNAMENTALES:
DEL PATRONATO A LA PROMOCIÓN DE DERECHOS¹**

D`Arcángelo, María Belén²

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

mariabel_1983@hotmail.com

Introducción

Este trabajo propone abordar las tensiones en el campo legislativo sobre la infancia y adolescencia que repercuten en el tratamiento de las tramas vinculares en la escuela media argentina. El análisis se lleva adelante desde un enfoque socio histórico y político, con el objetivo de recuperar los cambios y continuidades que suponen los nuevos marcos legislativos sobre los sujetos de la educación y sus vínculos en relación a la vieja lógica del patronato. En este sentido, se torna necesario reconocer e indagar el proceso de cambio legislativo y de paradigma sobre la minoridad en Argentina y provincia de Buenos Aires, ya que a fines de los años 80 comienza a delinearse una nueva mirada de la infancia y adolescencia.

Las nuevas configuraciones legislativas impactan de manera singular en las concepciones sobre los vínculos relacionales de niños y adolescentes, fundamentalmente en los modelos de mediación y convivencia pacífica defensores de los derechos de los sujetos. Por tal motivo y a modo de hipótesis se considera que las tensiones en el campo legislativo sobre la niñez y adolescencia repercuten en el abordaje del sujeto escolar y por ende en las vinculaciones de políticas sociales y educativas, expresadas en el cambio de paradigma propio de los modelos *disciplinares-punitivos e individualizados* y los modelos de *convivencia-negociación-mediación escolar* característicos de estos últimos años.

De esta manera, se plantea como objetivo en esta ponencia, analizar las continuidades y rupturas que se producen en el desplazamiento discursivo³, desde el tradicional modelo *punitivo e individualizado*,

¹ Este ponencia forma parte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), en coautoría con Natalia Cuchan y dirigida por la Dra. Liliana Martignoni. La misma se incluye en el Proyecto del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) titulado "Políticas, Textos, Escuelas y Otras Instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza" Directora: Dra. Giovine, R. Co-directoras: Martignoni, L. y Manzione, M A. (Período 2011-2013).

² Profesora en Ciencias de la Educación FCH-UNCPBA

anclado en los postulados de la Ley del Patronato sancionada en el año 1919, hacia otro de *convivencia-negociación-mediación escolar* permeado por los imperativos provenientes de la Ley de Promoción Integral de Derechos. Se intenta mostrar cómo ello se expresa y/o traduce en las reglamentaciones escolares a partir de los vínculos relacionales de niños y adolescentes.

De ahí que el trabajo se estructura en dos ejes. El primero presenta la caracterización del modelo de Patronato y las tensiones legislativas que se generan a partir del desplazamiento hacia la configuración del modelo de Protección Integral de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, focalizando su repercusión en la escuela. El segundo, analiza el impacto de las nuevas configuraciones legislativas sobre la infancia y adolescencia en los modelos escolares de mediación y convivencia.

1- De la minoridad tutelada al derecho de ejercer derechos

El abordaje de la minoridad en la región latinoamericana, ubica a nuestro país como pionero en la legislación específica bajo el formato de la Ley N° 10.903 sancionada en 1919 denominada “Ley Agote” o del Patronato de Menores. El pensamiento de la minoría política de aquella época consideraba que era necesaria la implementación de aparatos punitivos como las cárceles, los hospitales y reformatorios para garantizar el orden y control de la sociedad. Esta necesidad se debía al incipiente desorden urbano como consecuencia a la apertura de inmigración europea para el desarrollo del modelo agroexportador y liberal⁴.

Claramente la sanción de la Ley Agote supone la intervención del estado sobre la minoridad, instaurando un sistema tutelar que recorrerá todo el siglo XX y comienzos del siglo XXI pero que no elimina la injerencia policial, pieza clave en el rastillaje, denuncia y accionar frente a situaciones de delitos y contravención de los menores que serán destinados a los nuevos “depósitos de niños” transformados en casas de beneficencia, y más tarde en reformatorios para menores. De acuerdo a la patria potestad de los padres y/o tutores, las obligaciones y derechos deben estar garantizados a los niños, caso contrario surge la intervención del estado frente a las negligencias o abandono, y serán los jueces junto con la concurrencia del Consejo Nacional de Menores y el Ministerio Público de Menores los que decidirán sobre la situación.

³ “Se entiende por discursos de Estado a aquellos discursos de poder que se oficializan, universalizan e imponen para una población a la que se interpela/convoca a ser parte de él” (Giovine, 2012:23)

⁴ Movimientos anarquistas y socialistas promovidos por los trabajadores inmigrantes solicitando mejoras laborales, o la presencia de menores en las calles, figuraban como problemáticas necesarias de intervención estatal, ante lo cual los discursos medico higienistas contribuyeron con el estado en los mecanismos de clasificación, disciplinamiento y encierro

La ley configurará un sistema de situación irregular, sobre la base de dos categorías sociales respecto de la infancia: los niños y los menores, éstos últimos adjetivados como vulnerables o en situación de riesgo material o moral, o en situación delictiva. Éste es entendido como incapaz, y solo podrá expresar sus reclamos a los asistentes siendo éstos los que se encarguen de la situación del mismo.

Con tal clasificación social la ley legitima la asociación de los menores como vagos, delincuentes, incapaces y/o enfermos diferenciándolos de la niñez, a la vez que avala el objetivo de *corregir, reformar, curar y vigilar* al desviado, al delincuente, al débil, evidenciando tempranamente relaciones conceptuales y por tanto ideológico-políticas entre la pobreza y su control en pos del orden y la prevención de la violencia.

Lejos de constituir un paradigma en desuso, la fuerza del Patronato de Menores demuestra su capacidad de incidir en los nuevos marcos que comenzarán a delinearse a fines y principios del nuevo siglo, tanto a nivel nacional como provincial. Este último, en sintonía con el estado nacional sanciona en el año 1936 la Ley N° 4664 del Tribunal de Menores⁵ destinado a la corrección y sanción del menor que se encuentre en peligro moral y físico, de salud y seguridad.

Es recién en 1983 que la provincia reglamenta el Patronato de Menores con la sanción de la Ley N° 10.067/83. En términos generales, se observa que pese al tiempo transcurrido entre la Ley del Tribunal de Menores y la Ley de Patronato el formato provincial refrenda el paradigma de la Ley Agote, donde la cuestión de la *vigilancia, control y sanción* constituye la misión fundamental de los jueces de menores. Como se mencionara anteriormente, durante todo el siglo pasado, el abordaje de la minoridad consolidó la figura de la infancia como “objeto”, su derecho es poder declarar pero la defensa recae en autoridades, familiares o tutelares de la justicia, ya que éstos son los que poseen la capacidad de resolución. Estos modelos encuentran su vinculación con las relaciones asimétricas y jerárquicas que pautarán las situaciones escolares y, fundamentalmente, la configuración del orden y capacidad de decisión según los actores escolares.

El abordaje de los cambios legislativos promovidos en las últimas décadas respecto de la infancia, conlleva la revisión de las normativas institucionales de las escuelas medias. Antes de abordar este punto, se hará mención a las tensiones presentes en el cambio de paradigma tanto en el plano nacional

⁵ La ley establece que integrarán el mismo jueces letrados, que deberán ser abogados, acompañados por un secretario, abogado o escribano, un médico especializado en psicopedagogía, un relator, tres auxiliares, dos visitadores especializados, uno de los cuales será del sexo femenino, y un ayudante, nombrados por la Suprema Corte de Justicia a propuesta de cada juez. El Tribunal actuará ante hechos de delito, mala conducta, maltrato por parte de sus padres o tutores.

como provincial, entendiendo que estas pujas en la sanción de normativas denotan persistencias e hibridez en los discursos.

1.1 Minoridad vs. Infancia: hacia un paradigma de protección integral

El proceso de cambio de paradigma⁶ sobre la representación de la infancia como sujetos carentes de derechos, hacia su reconocimiento como sujeto de derechos, recorre un largo y difícil camino desde mediados de siglo XX, con ciertas interrupciones, hasta arribar a la sanción de la Ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes que deroga la Ley del Patronato de Menores. Aquí se analizará las tensiones suscitadas para la implementación de la Ley de Protección Integral, sirviendo éstos de insumos para comprender los cambios (por lo menos discursivos) de la normativa escolar.

Pese a los avances de los tratados internacionales y la incorporación de éstos a la Constitución Nacional, el espíritu y proceder característico de la Ley de Patronato se mantendrá vigente, aun ante el nuevo marco legal para la infancia y adolescencia; es decir, convivirán en simultáneo ambas visiones opuestas de la infancia. Se observa que tanto en la esfera nacional como provincial se implementan estrategias político-institucionales que no sólo cuestionarán la *doctrina de la protección integral*, sino que buscarán impedir su ejecución.

A nivel provincial estos intentos se inician con la sanción de la Ley Nº 12.607, de Protección Integral de los Derechos el Niño y el Joven⁷, promulgada en febrero de 2001. Entre los cambios que promueve se concibe al niño y al joven como sujeto de derechos capaces de decidir por ellos mismos. El eje que nuclea la ley es la *protección integral*⁸ y reconoce a la familia como el agente principal y primario en dicho cuidado. No obstante, se contemplan acciones de corresponsabilidad con el estado y la sociedad civil que garanticen la promoción y protección de los derechos de niños y jóvenes, mediante la implementación de políticas y diversos programas.

⁶ El concepto paradigma fue acuñado por Tomás Kuhn en los años '60 quien lo definía como las "realizaciones universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, T. 1962, p. 13.) No obstante, aquí se reconoce que, en determinados momentos históricos lo que se visualiza es la convivencia de modelos (por ejemplo Patronato y Protección Integral), frente a lo cual la concepción de *Proyectos de Investigación Científica* de Lakatos se acercaría más a la realidad.

⁷ Esta ley se encuentra enmarcada por los tratados internacionales de los derechos Humanos, la Convención Internacional de los derechos del niño y la reforma Constitucional nacional de 1994.

⁸ La Ley Nº 12.607 de Protección Integral de los Derechos el Niño y el Joven entiende por protección integral el garantizar a los niños, niñas y jóvenes el pleno desarrollo físico, psicológico, educativo, cultural, moral, espiritual y social que le permitan desplegar sus potencialidades, como también fortalecer y desenvolver su personalidad de manera integral y armónica.

De esta manera, el foco se desplaza de los jueces y agentes policiales hacia los servicios provinciales, municipales y zonales de promoción y protección de los derechos; buscando así la descentralización de las funciones. La intervención judicial queda reservada para casos excepcionales y como último recurso. El estado debe garantizar la permanencia en el seno familiar del niño y el joven, evitando judicializar las problemáticas sociales, que culminaban con la institucionalización de los menores; para esto es necesario el fortalecimiento del rol de la familia a partir de la participación de redes sociales y solidarias. La protección integral incorpora además el derecho a ser escuchado en todo el proceso, teniendo en cuenta sus opiniones y formas de pensar al momento de determinar la resolución.

Sin embargo, los impedimentos a la ley surgirán tempranamente con la demanda de inconstitucionalidad presentada por el Procurador General de la Suprema Corte el 1 de marzo de 2001, logrando en fallo dividido la suspensión parcial de la ley. De esta manera, la provincia mantuvo vigente los principios y procedimientos del Patronato marcando su sintonía con la nación que -pese a la constitucionalidad de la Convención- regía sus acciones en el marco de la Ley Patronato y el decreto 22.283/80, generándose una contradicción en los discursos (Taffetani. 2001). El recorrido y los vaivenes que tiene la ley en la provincia, ejemplifica las disputas de poder entre el ejecutivo provincial y el poder judicial respecto de sus competencias y funciones. Pues, tras la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos el Niño y el Joven, el poder judicial osciló entre la aprobación de los pedidos de suspensión y la posterior declaración constitucional de la Ley⁹ bajo los argumentos de carecer de medios para su implementación. Tales procedimientos se reiteraron en un segundo momento con la sanción de la ley 13.298/04 “Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños” la cual representa en mayor medida el espíritu de la 12.607¹⁰, y establece la creación gradual de

⁹ La primera suspensión de la Ley 12.607/01 fue a los dos meses de su sanción argumentando que no se encontraban las condiciones suficientes para su concreción con la posterior derogación mediante la Ley 12.666/01. De tal forma vuelve a entrar en vigencia la ley de patronato provincial, representante de los incapaces y carentes. Dos años más tarde la justicia resuelve la constitucionalidad de la ley de Protección Integral, pero trece días más tarde la legislatura bonaerense la suspende a través de las leyes N° 13.034/03 y N° 13.162/04 (por 180 días y 90 respectivamente) con el fundamento de que no estaban dadas todavía, las condiciones para la compleja implementación que suponía la vigencia de la nueva ley. En diciembre del 2004 la provincia sanciona la ley 13.298 bajo el nuevo paradigma de la Protección Integral, pero será suspendida en febrero del 2005 por la justicia. Acto seguido, los decretos 300/05 y 151/7 y la sanción de la Ley 13634/06-complementaria de la 13.298- significarán la impronta del ejecutivo provincial por encima de la justicia instituyendo el nuevo marco legal sobre la infancia y juventud. Será recién en febrero del 2007 cuando el poder judicial reconozca la constitucionalidad de la ley 13.298 y rechace por primera vez el pedido de suspensión del Procurador de la Suprema Corte de Justicia Provincial.

¹⁰ Una de las diferencias notorias es que la ley 13.298 no obliga el traspaso de la protección al nivel municipal, sólo contempla la posibilidad de celebrar convenios voluntarios entre provincia y municipio.

un Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos del niño/a y adolescentes en la Provincia (López, A. 2010).

Ahora bien, las luchas de poder entre el ejecutivo y la justicia dejan en claro que el “gobierno de la infancia y adolescencia” constituyen un eje clave para el control y la disposición social. A los efectos de la presente ponencia demuestra a su vez que el abordaje de los vínculos escolares en la escuela media, supone el reconocimiento del sujeto escolar atravesado por los cambios de paradigma sobre la infancia, que cobran mayor significatividad al comprenderse en las transformaciones socioeconómicas del país¹¹, donde la exclusión y segregación crecientes significarán desafíos mayores sobre la concepción del niño/a como sujeto de derechos.

Por lo expuesto se observa una proyección tardía del estado nacional respecto a las modificaciones que otras jurisdicciones concretaron tempranamente en el marco de la Convención Internacional de 1989. Además del avance de la Provincia de Buenos Aires, un ejemplo notorio lo es la Ciudad de Buenos Aires que en el año 1998 sanciona la Ley N° 114 “Ley de protección Integral de Derechos del Niño y Adolescente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (CABA)¹²; acción que se replicará luego en la sanción temprana de un Sistema Escolar de Convivencia en 1999. Si bien el estado nacional otorga rango constitucional a la Convención con la Ley N° 23.849/90, transcurren 15 años para derogar la legislación de la minoridad bajo el paradigma del Patronato. A su vez, luego de esta derogación se observa que su espíritu se mantiene con la vigencia del decreto ley N° 22.278/80 que refrenda la potestad de los jueces sobre los menores abandonados, faltos de asistencia, en peligro material o moral o que presente problemas de conducta, para disponer su ubicación en instituciones especializadas. Se configura de esta manera un doble discurso que grafica las tensiones propias del cambio de paradigma y por ende de las luchas de poder respecto del control sobre la infancia.

A continuación, el análisis se focaliza en las distintas políticas y discursos en torno al objeto de estudio aquí propuesto, buscando comprender desde una mirada histórica las tendencias y configuraciones normativas en torno a los vínculos de los actores educativos, necesarios de recuperar al momento de comprender las nuevas orientaciones hacia la *convivencia y mediación escolar* que

¹¹Las políticas neoliberales implementadas llevaron a una brecha cada vez mayor entre ricos y pobres y el surgimiento de nuevos pobres como profesionales, jubilados, empleados públicos, etc., instalándose un nuevo modelo societal donde los modos de integración y exclusión se transforman, teniendo por efecto fuertes desigualdades sociales de individuación y fragmentación.

¹² Lo mismo sucedió en Mendoza, Chubut, Tierra del Fuego y Neuquén.

generaran tensiones frente a los modelos disciplinares más tradicionales que ordenaron y regularon los vínculos en la escuela media argentina.

2- Disciplina y control en la escuela

La educación en tanto hecho social asume connotaciones y significantes según el pensamiento de cada época, de modo que la institucionalización de la escuela como agente socializador y educador se corresponde con el contexto de surgimiento propio del paradigma funcionalista. Aquí, las proclamas de *disciplina* y *control* de las conductas de los sujetos escolares cristalizan el modelo hegemónico con el que nace el Sistema Educativo Argentino (SEA) y el Sistema Educativo Bonaerense (SEB). El criterio homogeneizador para el mantenimiento del orden y la correspondiente adaptación de los sujetos al sistema social, requirió que la escuela desplegara su fuerza instituyente para el establecimiento de una enseñanza basada en la legitimación de un arbitrario cultural acorde al ciudadano esperado. Al respecto, en la legislación educativa argentina se observa tempranamente la configuración de un reglamento unificado para el orden escolar. Mediante el Decreto N° 150.073/43 puesto en vigencia en el año 1957, la Dirección General de Instrucción Pública del ámbito nacional sanciona el Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior conocido como el “sistema de amonestaciones”. Mediante su sanción, la Dirección General de Instrucción Pública intentaba, configurar un régimen unificado ante la dispersión de decretos, resoluciones y circulares existentes. En él se explicita el objetivo disciplinario al mencionar como obligación del profesor “*coadyuvar el mantenimiento del orden y la disciplina en el establecimiento y conservarlo en su clase*” (Decreto N° 150073/43: 16) y a su vez “[...] *corregir los malos hábitos y tendencias de los alumnos*” (ídem.); la tarea de control no queda reservada a los profesores sino que los preceptores también deben vigilar la conducta de los estudiantes y fomentar y cooperar con la formación de hábitos saludables.

Los estudiantes no escapan a los deberes en la adquisición de determinados valores y modales que les permitirán conducirse como personas de bien en la sociedad normalizadora del siglo XX. Son las siguientes algunas de sus obligaciones: el respeto a los superiores, la asistencia y puntualidad, velar por una conducta apropiada, el arreglo y cuidado personal. Sobre este punto es el personal de la escuela quien debe vigilar el estado de higiene de los alumnos, sin permitir la entrada de aquellos que no se encuentren en perfectas condiciones de aseo personal. Claramente aquí se refleja el contexto de época, tal lo mencionado en la Ley de Patronato Nacional impulsada por los discursos médico higienistas.

En cuanto al apartado sobre la educación física, el mismo refleja la importancia de la higiene, la formación en valores éticos y morales; como así también la puesta en práctica de ejercicios correctivos, de coordinación y aquellos que resulten beneficiosos para el normal funcionamiento de los órganos vitales. Todos ellos alusivos al disciplinamiento físico y moral del niño tendientes al contexto de la época. A rasgos generales el Reglamento establece *deberes* y *derechos* de los actores educativos, contemplando actos de indisciplina individual y/o colectiva. Jerarquiza las sanciones aplicables en cada caso: amonestaciones, suspensión temporaria, expulsión del establecimiento –ante casos de “inmoralidad grave” o notoria mala conducta- o expulsión de todos los establecimientos educativos de la República¹³.

En la descripción realizada se observa cómo la institución escolar está cuidadosamente pensada y organizada en función del imperativo “*disciplina*”, siendo su búsqueda la obtención de la obediencia de los actores sociales que a ella ingresan. Bajo el supuesto de “plasticidad” de los sujetos escolares el modelo disciplinar asume la misión de adaptar los sujetos al orden existente, moldeando el cuerpo y la mente.

Este régimen, caracterizado por su modelo prescriptivo disciplinario basado en la estructura jerárquica de las autoridades educativas, será reforzado durante la última dictadura militar bajo la lógica de la “despolitización” y el “control de la subversión”, exacerbando y eliminado todo indicio de conducta desviada y/o subversiva¹⁴. En el caso de la provincia de Buenos Aires recién en 1983, año del restablecimiento democrático, se sanciona para sí el texto ordenado del Reglamento General de Escuelas Públicas a través de la actualización del decreto 6013/58. A diferencia de la resolución del año 1957, el reglamento de educación provincial, incorpora disposiciones que incluyen a la familia y el acercamiento a la reflexión y diálogo tanto con la familia, como con los alumnos. Se esboza de esta manera una apertura a nuevas modalidades de reglamentación de las escuelas, que cobran notoriedad con la transición democrática.

¹³ La conducta de los alumnos se calificaba según el número de amonestaciones (buena: sin amonestaciones; regular: hasta diez; deficiente: hasta veinte; mala: mas de veinte amonestaciones). Las autoridades intervinientes eran el Rector o Director del Establecimiento, el Consejo de Profesores y la Dirección General de Enseñanza.

¹⁴ Mediante la Resolución Ministerial N° 538/77 se aprobó el documento para los diferentes niveles educativos “Subversión en el ámbito educativo, conozcamos nuestro enemigo” que a modo de folleto establecía a los educadores las formas de cumplir con su deber: identificar y delatar al enemigo.

2.1 Restablecimiento de la democracia, ¿devenir de nuevos discursos?

Con el retorno de la democracia surgen una serie de proyectos políticos cuyo fin reside en la restitución de la sociedad argentina, ante el estado de crisis social y económica producto del proyecto ideológico-político- desarrollado por la dictadura de 1976. La educación se convirtió en un eje primordial para la democratización¹⁵ de la sociedad, teniendo por objetivo recuperar los espacios que habían sido avasallados por el orden autoritario. Se instaba a la democratización y participación del estudiantado juvenil en actividades como por ejemplo, centros de estudiantes de los niveles superiores y secundarios.

Paralelamente surgen definiciones importantes respecto de la disciplina y la convivencia en la escuela media. En 1985 la Dirección Nacional de Educación Media a través de la circular N° 206 establece que ante situaciones de expulsión o separación de alumnos de la escuela, se debe dejar constancia de que el alumno ha sido escuchado. Dos años después mediante el Informe sobre posibles reformas del sistema educativo¹⁶ se acordaba democratizar la educación y por ende el régimen disciplinar. En tanto que, en 1989 mediante el informe "La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación"¹⁷, se sientan las bases para el reconocimiento de la participación en la construcción de normas y sean respetadas, y la concepción de conducta del alumno como resultado de una propuesta docente e institucional. Se proyecta así un cambio conceptual respecto de la disciplina como prerequisite para la enseñanza, como también de la revisión de los vínculos y la construcción de autoridad. Asimismo, el gobierno nacional a través del decreto N° 898 del año 1984 deroga toda normativa que atente contra la creación de organizaciones estudiantiles, ya que se considera que la oposición a la implementación de estas asociaciones perjudican el ejercicio de acciones democráticas¹⁸.

La política educativa durante los años 80 -como se ha ejemplificado- intentó re-democratizar las relaciones al interior del sistema educativo, propiciando un camino de transformaciones en la concepción de *disciplina escolar*, acorde al proceso de reforma general de la sociedad argentina en el

¹⁵ Ejemplo de ello lo constituye el segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1988; en el nivel superior la restitución de los docentes exiliados, el concurso de las cátedras, exámenes de ingresos no eliminatorios y eliminación de cupos por carreras, tanto para el nivel medio como universitario.

¹⁶ Elaborado por la Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico.

¹⁷ Por la Dirección General de Planificación Educativa

¹⁸ Otro ejemplo lo constituye para el caso provincial la creación de los Consejos de Escuela en los establecimientos dependientes de la Dirección General de Educación y Cultura (DGEyC) de la provincia de Buenos Aires mediante el Decreto N° 4182 de 1988 y la Resolución N° 8661¹⁸, ambas correspondientes al año 1988. Tal política surge como uno de los objetivos centrales de la gestión bonaerense 1987-1991 promotora de un cambio respecto de la dirección y control de las instituciones, instalando la necesidad de participación democrática de padres, alumnos, directivos y docentes en la gestión escolar.

contexto de transición democrática. Proyectar otra mirada sobre la disciplina a partir de modelos de convivencia mejoraría, según el gobierno radical, la calidad educativa¹⁹. A pesar de que en la práctica no se lograron resultados de una mejor calidad educativa -como se pretendía en los discursos del presidente Alfonsín- se inicia un largo recorrido de reformulación del modelo disciplinario hacia nuevos enfoques que pretenden escuchar y atender una voz que fue por tiempo acallada, la de los alumnos.

2.2 Negociación, mediación y convivencia escolar

Los años noventa significaron momentos de cambio para el país. La sociedad argentina fue conducida por la nueva gestión bajo los imperativos del neoliberalismo, desarrollándose programas y políticas centradas en el mercado y en la búsqueda de la eficiencia, eficacia, calidad y competitividad nacional. En el plano educativo uno de los aspectos centrales es la concreción de la Reforma Educativa, donde la nueva estructura del SEA y SEB redefine los vínculos y relaciones entre los actores políticos y educativos. En este apartado se analizan las construcciones políticas y discursivas en la esfera nacional y provincial y cómo ellas repercuten en la regulación institucional desde el *discurso de la convivencia* ¿qué significados aleatorios condensa la convivencia respecto de la complejidad que el sistema educativo comienza a vivenciar?

En primer lugar y desde un sentido histórico, se observa que el discurso sobre la convivencia en las escuelas se incorpora a la Ley Federal N° 24.195/93 como parte de los objetivos de la política educativa “estableciendo condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa” (art. 5°, inc. r) y en la Ley de Educación Provincial N° 11.612/94, promoviendo “hábitos de integración social, convivencia grupal, de solidaridad y cooperación” (art. 7°, inc. c) así como también “favorecer el desarrollo personal y social para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, respetuoso de los demás” (art. 8°, inc. c).

En relación estrecha, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) sanciona dos resoluciones las cuales diseñan criterios para la reorganización institucional. La Res. CFCyE N°41 de 1995 anticipa

¹⁹ Según el documento “Una mejor educación para una mejor sociedad” del 2002, entiende por calidad educativa a la interacción recíproca de los elementos cognitivos, sociales, axiológicos y laborales, los cuales se traducen en la aptitud para apropiarse del proceso de aprender y realizar nuevos aprendizajes; formar al sujeto en valores y compromiso solidario; tender a la formación de un sujeto crítico y responsable y que posea las aptitudes necesarias para la formación laboral. Se le otorga a este concepto complejidad y pluralidad.

el cambio de la estructura académica del SEA postulando criterios de flexibilidad. De modo que, entre los ejes necesarios para la Reorganización Institucional de los establecimientos estatales y privados se menciona en el punto 3, la participación de los alumnos en tareas relacionadas a la convivencia y en el punto 6 se reconoce como Procesos Orgánicos de Participación a los “consejos de convivencia de aula, de escuela y relaciones participativas con la comunidad”.

Por su parte la Res. CFCyE N°62 de 1997 articula con la Res. N°41 concibiendo a los consejos de convivencia como garantía del proceso de transformación promovido por la Ley Federal, y aprueba el documento anexo “Criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares”. En el mismo se alude a la necesidad de construir “normas y garantías que resguarden los valores comunes y preserven la convivencia democrática” a nivel macro y micro escolar teniendo en cuenta la “diversidad de intereses, valores, creencias y culturas”. Ello permite suponer que, la necesidad de criterios generales comunes busca delinear respuestas a la creciente complejidad de la cotidianidad escolar, producto de las transformaciones socioculturales y educativas en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar.

El documento expresa la necesidad de revisar los reglamentos disciplinarios concebidos a principios de s. XX, buscando trascender la “disciplina tradicional” que privilegiaba el silencio y la pasividad, para asumir nuevos modos organizacionales y relacionales basados en la autonomía, participación, negociación y mediación. En los propósitos para la configuración de sistemas de convivencia se reconocen significantes claves como ser: diálogo-negociación-mediación-acuerdo-respeto-compromiso, como acciones a promover desde el reconocimiento del conflicto ya no patológico sino inherente a las relaciones sociales/institucionales. A su vez, se contempla el contenido pedagógico y reparador de las sanciones orientado a la responsabilización del actor, la contextualización de las transgresiones (según rol, circunstancias, historia institucional y personal) y el principio de contención de los niños y jóvenes. Respecto del cómo llevar a cabo tales propósitos el documento menciona la creación de espacios de reflexión y participación real para los diferentes actores (docentes-directivos-alumnos-padres), mecanismos de mediación de conflicto y creación de cuerpos colegiados (consejos de curso-aula-escuela).

Dos años después la CABA sanciona la Ley N° 223/99, que crea el Sistema Escolar de Convivencia²⁰, propiciando un modelo democrático para las relaciones de los actores en las

²⁰ Reglamentada por decreto N° 1400/2001 y modificada por decreto N° 99808.

instituciones educativas de gestión pública como privada, bajo la creación de Consejos de Convivencia²¹ en cada escuela. Establece un nuevo sistema de sanciones: apercibimiento oral y escrito, reparación de daños, cambio de división/turno, separación del establecimiento garantizando continuidad en otra institución. Este sistema se sitúa como antecedente de avanzada frente a los regímenes de convivencia formulados a nivel nacional y provincial entre el 2000 y 2002.

Se observa que si los años 80, desde el auge democrático, significaron un punto de quiebre respecto de la concepción de los sujetos escolares y la participación; los años 90 avanzan declarativamente en la delimitación de un nuevo modelo de regulación escolar desde la proclama de la convivencia, aunque no debe olvidarse la aún vigente ley del patronato de menores en nación y provincia, visibilizándose de esta manera, la hibridez discursiva.

Considerando la primera pregunta mencionada líneas atrás, atribuir a la convivencia un lugar estratégico en el contexto de la reforma de los '90 permite avizorar significantes aleatorios. La complejidad que experimenta el SEA y SEB a partir de la Ley Federal, recubre al nuevo modelo regulatorio de significantes asociados a la *contención* y *retención* de la población escolar, bajo lo cual subyace una institución educativa que se moldea ante las nuevas realidades socio-institucionales. El nuevo siglo trajo aparejado transformaciones en todos sus aspectos. En cuanto al ámbito educativo se observan innovaciones legislativas²², en pos de concebir a la educación como derecho público y social.

Estos años significaron la profundización del modelo de mediación y convivencia en la escuela, reflejada en las distintas resoluciones implementadas en este nuevo cambio de siglo. Ejemplo de ello constituye la resolución N° 1593/02 de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en el Polimodal, el cual reconoce a los jóvenes con derecho a ser escuchados, a participar, comprendiéndolos como pieza esencial del entramado escolar. Desde esta postura la responsabilidad deja de ser exclusiva de los alumnos como protagonistas de problemas disciplinares, ejerciendo el control²³ como única herramienta de orden. De esta forma y oponiéndose al régimen disciplinar del '57, el documento

²¹ El mismo se rige por un reglamento el cual es redactado por rectorado, docentes, preceptores, padres, alumnos, asesores pedagógicos, psicólogos, miembros del centro de estudiantes.

²² se sancionan la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919/04; Ley de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales N° 25.864/04; Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05; Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05; Ley de Educación Sexual N° 26.150/06, contempladas todas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y consecuentemente en la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07.

²³ Si bien el control es necesario, el mismo no debe entenderse como objetivo, ni único parámetro de buen funcionamiento institucional.

entiende por convivencia democrática al reconocimiento de los derechos de las personas y al conflicto como inherente a las relaciones sociales.

Cada institución elaborará para sí su propio proyecto de acuerdos comprendiendo la diversidad de características de cada región; no obstante la resolución presenta criterios comunes a tener en cuenta para su elaboración²⁴. En cuanto a las sanciones²⁵, la misma establece que será la institución la que opte, a través del consenso, aquella que se considere más adecuada atendiendo a las características de la comunidad escolar y el contexto actual. Asimismo, la normativa subraya que serán graduales evitando resoluciones abruptas.

Tres años más tarde la jurisdicción bonaerense sanciona por resolución N° 4900 el Modelo de Estatuto para los Centros de Estudiantes²⁶. Entre sus objetivos se expresa la representación igualitaria de los estudiantes de la institución, resolviendo necesidades e inquietudes surgidas por ellos, apelando y fomentando la responsabilidad de la capacidad de elegir y decidir libre y responsablemente. En consonancia con esto, en el 2009 surge el proyecto de ley de la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar en los Establecimientos Educativos Secundarios²⁷. Dicha ley explicita en sus objetivos propiciar el diálogo, el respeto, el compromiso y la escucha. En el apartado que corresponde a las sanciones se visualizan diferencias en cuanto a la resolución del año 2002 de los AIC de polimodal, ya que no se establece una diferenciación entre aquellas reparadoras y punitivas; directamente se establecen recomendaciones siguiendo los mismos parámetros que el Sistema Escolar de Convivencia de CABA. Si menciona en su artículo N° 15 que las sanciones no son acumulativas, y que cada situación problemática debe ser tenida en cuenta en su contexto analizando sus causas por el Consejo de Convivencia, entendiendo de esta forma a la sanción como elemento reparador y de aprendizaje.

A partir de lo trabajado en esta ponencia se observa que desde la restitución de la democracia, y con mayor fuerza en el cambio de siglo, se registra –en los diferentes discursos gubernamentales- avances en cuanto a la concepción sobre el niño y adolescente intentando dejar atrás la tan mentada Ley de

²⁴ Como la reflexión, consulta, búsqueda de consenso y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa

²⁵ La resolución explica dos tipos de sanción existentes –punitiva y reparadora- pero deja a criterio la toma de una u otra por parte de la escuela, destacando igualmente la importancia que tiene el carácter constructivo en la sanción, puesto que contribuye a la reflexión y aprendizaje.

²⁶ Cuyos fines son: “Defender y asegurar el pleno ejercicio de los derechos estudiantiles creando un ámbito de acción” “Participar en las soluciones a las problemáticas estudiantiles” “Fomentar el debate, la participación y el espíritu crítico” y “velar por la tarea académica y administrativa de las instituciones educativas”

²⁷ Cada escuela conformará su propio Consejo de Convivencia, del cual serán partes: autoridades del establecimiento, docentes, no docentes, preceptores/as, tutores/as, alumnos/as, padres/madres, centros de estudiantes y asesores/as pedagógicos/as.

Patronato y su correlato disciplinario. Ahora bien, no debe pasar desapercibido que muchas de esas reformas se llevaron a cabo con la vigencia de la Ley del Patronato; cuestión que conduce a preguntarse cuanto pervive y cuanto cambia de ambas leyes en el nuevo modelo de convivencia. Y con ello, qué relación existe entre esto y la conflictividad en los vínculos. Tema éste sobre el que actualmente se está intentando avanzar.

Bibliografía utilizada:

-Alvarez Prieto, N. (2010) *“La disciplina y la evaluación escolar en los prolegómenos de la Ley federal”*, en VI Jornadas de Sociología de la UNLP Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones de las Ciencias Sociales”.

-Buenfil Bugos (1993) *“Análisis de Discurso y Educación”* en Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26.

-Caruso, G. *“Tutelar y castigar. La tradición tutelar clásica en Argentina y la posibilidad de un sistema tutelar comunitario en materia penal juvenil”*, en Las monografías campo virtual. Asociación pensamiento penal.

-Cecchi, H. (2008) *“La corte avaló un decreto dictatorial”* en Página/12 revista digital.

-De la Iglesia, M y Otros. (2008) *“Devenir de un cambio: del patronato de menores a la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes”* en Revista Anuario de investigaciones, volumen XV.

-De Marinis, P. (2002) *«Ciudad, “cuestión criminal” y gobierno de poblaciones»* en Revolución Política y Sociedad. Volumen 39 N°2. Madrid.

-Giovine, R. (2012) *“Gobierno, representaciones y andamiaje jurídico-institucionales”* en El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

-López, A. (2010) *“Los largos y sinuosos caminos de la reforma: Acerca de la transformación legislativa e institucional de la Provincia de Buenos Aires. Poder, resistencias, desidia y, por último, derechos de la infancia”*, en Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Cs. Soc. (UBA).

-Novaro, M. (2010) *“La conquista de la democracia y el agravamiento de la crisis”* en Historia de la Argentina 1955-2010. Siglo veintiuno editores.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

-Taffetani, L. (2201) Revista Margen. Edición N° 23.

<http://www.margen.org/suscri/margen23/presenta.html>

NARRATIVAS SOBRE LA BUENA ENSEÑANZA. RELATOS CRUZADOS DE ALUMNOS Y PROFESORES.

Claudia De Laurentis.

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Facultad de Humanidades.

Universidad Nacional de Mar del Plata

delarentisclaudia@gmail.com

Introducción

Este proyecto surge en el marco del trabajo llevado a cabo por el GIEEC, Grupo de Investigaciones Educativas y Estudios Culturales perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este grupo se encuentra transcurriendo el quinto tramo de una investigación enfocada en la formación del Profesorado, las buenas prácticas docentes y docentes memorables siguiendo una línea de investigación biográfico-narrativa. Después de participar varios años como adscripta de dichos proyectos y con ocasión de solicitar la beca para Iniciación en la Investigación que otorga la Universidad Nacional de Mar del Plata se propuso un plan que diera una vuelta de tuerca incorporando en esta oportunidad la narrativa de los estudiantes, futuros docentes. Es por eso que nos propusimos explorar el uso de relatos cruzados de docentes y alumnos en el marco de la asignatura Comunicación Integral del Segundo Cuatrimestre, Segundo Año de la carrera del Profesorado de Inglés dictada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata para develar el papel que las trayectorias escolares y las experiencias transitadas en el proceso de formación de los estudiantes pueden desempeñar en su futuro desempeño como docentes.

La cátedra aludida contempla que la lengua inglesa es el resultado de un desarrollo lingüístico, histórico, social y cultural específico, donde se reflejan las estructuras cognitivas de la cultura de sus hablantes nativos. Por tal motivo, las clases de este curso se dictan en idioma inglés. Este curso tiene como finalidad desarrollar las cuatro macro habilidades lingüísticas a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma inglés, con el fin de promover una quinta macro habilidad: la competencia cultural. Sus contenidos mínimos incluyen el desarrollo de las cuatro macro habilidades lingüísticas a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma inglés y el desarrollo de habilidades necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica de los pueblos de

habla inglesa en el siglo XX. Entre sus objetivos podemos mencionar: en lo comunicacional: promover estrategias de comunicación en los medios oral y escrito; en el aspecto cultural: familiarizar a los alumnos con distintos aspectos de las culturas de los pueblos de habla inglesa; en lo que respecta a conexiones y manejo de contenidos esperados en los alumnos: establecer relaciones con las temáticas y contenidos de las asignaturas del Área Cultural, así como estimular la comparación y el contraste de distintos aspectos de la cultura nativa y la anglo parlante. De esto se desprende que si bien la asignatura se encuentra el Área de Habilidades Lingüísticas, está fuertemente marcada por el cruzamiento de las otras áreas de la carrera, la cultural de una manera explícita y la de formación docente, dado el enfoque estimulado por la cátedra para ese efecto.

El proyecto

En este marco, se analizará una experiencia que utiliza las narrativas de los estudiantes como herramienta de formación en el aspecto lingüístico, cultural y docente para hacer un diagnóstico sobre los beneficios de enlazar la enseñanza de la lengua extranjera con las corrientes de pensamiento crítico. En consecuencia, y dado el carácter del proyecto del GIEEC que engloba este trabajo, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Que son las pedagogías críticas?
- ¿Qué relación existe entre las trayectorias vitales de los docentes involucrados en la experiencia y su fomento o no del pensamiento crítico?
- ¿Qué relación existe entre las biografías escolares de los estudiantes y su adquisición de un enfoque crítico en el marco del caso analizado y en lo que respecta a sus expectativas futuras de tarea docente?
- ¿Cómo impacta la enseñanza de aspectos relacionados con la cultura nativa y la cultura meta en la promoción y el ejercicio del pensamiento crítico en esta experiencia en particular?
- ¿Cómo se refleja el desarrollo del pensamiento crítico en los itinerarios de formación de los alumnos?

Siguiendo a Connelly y Clandinin (1994) que presentan la metáfora de la reconstrucción para la formación docente, que ve a la educación como una forma de repensar y reconstruir el pasado y consideran que los docentes requieren de una mirada retrospectiva sobre sus vidas y de una interpretación de sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje como expresiones del conocimiento práctico personal y experiencial que los constituye como personas y se vuelve acto en

sus prácticas áulicas (Clandinin, 1986; Connelly y Clandinin, 1988), seleccionamos una serie de clases dictadas en la materia que explora la narrativa de los estudiantes como herramienta para la construcción del conocimiento.

La experiencia se ubica en el contexto de la Unidad II de dicha materia que aborda los Estudios Irlandeses (Irish Studies) en el marco de lo que la cátedra denomina Culturas Múltiples. Con el fin de explorar la cultura e idiosincrasia del pueblo irlandés, se proponen lecturas de novelas y proyección de películas. Estas últimas, *Michael Collins* y *The Wind that Shakes the Barley*, focalizan en vidas heroicas en el contexto de la Guerra por la Independencia, tema que se profundiza con la ayuda de guías confeccionadas por la JTP de la cátedra. Como corolario de esta serie de actividades se planificó una clase en que los cursantes debían relatar las vidas de quienes ellos consideraran héroes anónimos. Esta experiencia abúlica fue reconstruida por los estudiantes a través de narrativas escritas, esta vez en su lengua nativa que la califican como altamente significativa, de una gran riqueza en lo que hace a la construcción del futuro perfil docente de los alumnos y que utilizamos como base para nuestro trabajo.

Contando con este primer material y con la guía de los interrogantes antes planteados, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Definir del pensamiento crítico a partir de categorías de la Pedagogía Crítica
- Analizar a la luz de la pedagogía crítica el diseño, desarrollo y producto de la experiencia propuesta (narrativas de los alumnos)
- Diseñar guiones flexibles de entrevistas a docentes y alumnos en relación a sus propias biografías en general y la experiencia de este caso en particular
- Analizar los relatos obtenidos de docentes y alumnos para establecer relaciones entre sus trayectorias vitales y la emergencia del pensamiento crítico

Breve marco teórico

En la búsqueda del marco teórico que nos guíe en la exploración que nos proponemos, encontramos en Jerome Bruner y sus postulados un marco para abordar la investigación. Para Bruner una teoría de la educación se encuentra inexorablemente atravesada por una teoría de la mente, aquella que se ocupa de cómo se construye el conocimiento y por la naturaleza de la cultura, ya que esta impregna nuestra vida y sus demandas se manifiestan en la manera en que la sociedad organiza la educación. Desde esta perspectiva psico-cultural el autor propone nueve postulados,

(Bruner 2000: 32-61) la mayoría de ellos relevantes para el análisis de nuestro caso. El postulado perspectivista sostiene que los significados están sujetos a la perspectiva o marco de referencia desde el cual se construyen. El postulado de los límites, en segundo lugar, sostiene la creación de significado se encuentra limitada por dos aspectos: la propia naturaleza de la mente humana y la naturaleza del lenguaje. En tercer lugar, el postulado interaccional nos advierte sobre esta herramienta como fundamental para la adquisición de la cultura y el conocimiento, ya que como toda transmisión el comunicar conocimiento implica una *comunidad de interacción*. El postulado de externalización supone que la educación, como toda actividad cultural colectiva se manifiesta en la construcción de *obras* que otorgan identidad, que crean formas compartidas y negociables de pensar. El postulado de instrumentalismos sostiene que la educación aporta habilidades, formas de pensar y hablar que se convierten en instrumentales para el individuo y la cultura, desde aquí supone que la educación nunca es neutra. A continuación, el postulado institucional propone considerar a la educación con los problemas y el comportamiento de todas las instituciones que componen la sociedad; el postulado de la identidad y la auto-estima pone de relevancia la importancia de la educación para la construcción del yo, de la manera en que reconocemos nuestra propia experiencia interior y de la de otros yoes. Finalmente, el postulado narrativo destaca la importancia de la narración como “forma de pensamiento y vehículo para la creación de significado” (Bruner: 58), fundamental a la hora de estudiar el fenómeno educativo.

Asimismo, y en armonía con el enfoque abordado por el GIEEC consideramos a la investigación narrativa como integrante de la investigación cualitativa tradicional, aunque puede vérsela como un enfoque con una identificación característica y específica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), gran parte de los estudios biográficos siguen un enfoque narrativo. En este panorama, las historias de vida y la investigación narrativa pueden conformar por derecho propio un campo de investigación, que ha venido cobrando cada vez mayor impulso.

La investigación biográfica y narrativa incluye fuentes que brindan información personal y se utilizan para documentar vidas, eventos o situaciones sociales. Para Clandinin y Connelly la experiencia ocurre narrativamente y por lo tanto la investigación narrativa es primordial para las ciencias sociales. (Connelly y Clandinin 2000: 19) Sus datos provienen de las biografías, materiales personales u otras fuentes orales que responden a cuestiones vitales presentes, pasadas o futuras, originándose en las historias vividas desde la perspectiva de quien las narra. Se distingue entre: narraciones o relatos de vida—la narración autobiográfica tal como su protagonista la ha vivido y/o la cuenta—e historias de vida—que engloban a los relatos autobiográficos—junto con registros, entrevistas y distintas fuentes que permiten validar la narración de la persona y/o historia del

investigador—cuyo producto final son las elaboraciones de biógrafos o investigadores (Bolívar y Domingo, 2006).

Connelly y Clandinin (Clandinin, 2006) distinguen tres significados de la narrativa. El primero es el fenómeno que se estudia. El segundo concierne al método de indagación empleado. El tercero comprende a la utilización que se efectúa de los materiales recogidos para investigar ese fenómeno.

Así, el relato de vida alude a la narración retrospectiva que el actor efectúa, por decisión propia o a solicitud del investigador. Por su parte, la historia de vida nace de la interacción entre el entrevistador-investigador y el narrador-entrevistado en sesiones individuales o grupales y mediante aportes escritos. En el estudio de la formación docente, los relatos e historias de vida permiten examinar los itinerarios de formación del profesorado. Los docentes relatan su curriculum vitae, su (trans)curso de vida, trayectoria, o itinerario de existencia personal y profesional. Estos recorridos de vida se considerarían una epopeya—con períodos ascendentes, descendentes y estables. Entonces, para identificarlos, se observa (a) el foco temático del desarrollo de la trama; el contenido y la forma y dirección de la narración y (b) la dinámica del relato con sus formas de hablar. Se consideran también puntos de inflexión, no retorno, progreso, estabilidad e incidentes críticos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La tradición de la Pedagogía Crítica nos permiten abordar las narrativas cruzadas de docentes y alumnos dentro de la complejidad del entramado socio-histórico - cultural en el que la Formación del Profesorado de Inglés encarna. Surgida a partir de la obra de Freire y su fusión de la ética de la teología de la liberación y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt con los impulsos progresistas en educación, (Kincheloe 2008:30) esta corriente otorga a la disciplina una dimensión moral y política que nos permite comprender lo que ocurre dentro del aula en y su relación con las fuerzas sociales, políticas y económicas externas que la determinan (Giroux 2008: 20) Dado que, en palabras de Davini, pocas relaciones entre sujetos transparentan tan claramente las relaciones de poder como la situación pedagógica y que sus actos siempre se sostienen en algún tipo de valoración (Davini 2001: 53-54), las relaciones que se establezcan y la manera en que los alumnos y docentes construyan su conocimiento en las aulas del profesorado serán cruciales en la formación de los futuros docentes (Porta 2006 : 216)

Connelly y Clandinin (1994) presentan la metáfora de la reconstrucción para la formación docente, que ve a la educación como una forma de repensar y reconstruir el pasado. Los docentes

requieren de una mirada retrospectiva sobre sus vidas y de una interpretación de sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje como expresiones del conocimiento práctico personal y experiencial que los constituye como personas y se vuelve acto en sus prácticas áulicas (Clandinin, 1986; Connelly y Clandinin, 1988). La conformación de los docentes como intelectuales transformadores y en consecuencia, el desarrollo de esferas democráticas contra-públicas donde se resignifique la escolaridad (Mc Laren, Peter y Giroux, Henry 1998:12-13) demandan la incorporación de las experiencias personales de los estudiantes a través de las narrativas que ellos mismos produzcan y que les permitan el análisis de la ideología subyacente con una perspectiva crítica (Bartolomé 2008: 381) Darle voz a esas experiencias itinerantes es el motor de esta investigación (Álvarez, Porta y Sarasa, 2009 y 2010)

En particular, este caso presenta la oportunidad de aplicar la narrativa como herramienta de investigación a la propia narrativa que se produce dentro del aula. El atractivo de analizar esta experiencia narrativa radica en la particular interacción que provoca entre docente y estudiantes, dado que el docente debe encontrar su lugar junto a los alumnos en la narrativa, corriendo los *riesgos* que implica perder el control de la clase. (Jardine y Clandinin 1987)

Trabajo en curso

Para este proyecto se cuenta con las narrativas compuestas por los alumnos a manera de reconstrucción de la experiencia, donde no solo se refieren a las narraciones que produjeron en la clase, sino a la de sus compañeros, la de su docente y la interacción y que se generó entre quienes participaron de la misma. Son de destacar a en una lectura preliminar la riqueza de las observaciones, así como la profundidad de la reflexión sobre la propia condición de estudiantes y de futuros docentes.

Consideramos como único posible el marco de la investigación cualitativa dados la necesidad de análisis e interpretación del discurso y su carácter siempre contradictorio implícitos en el enfoque biográfico narrativo seleccionado (Clandinin, 1986) Sólo la concepción de la investigación como proceso nos permitirá un acercamiento a los objetivos planteados (Banister et al., 2004: 15) A este respecto creemos que este proyecto se enmarca en el modelo caracterizado como *Innovaciones o Experiencias Alternativas* por el Dr. Vitarelli en su tipología de análisis de los estudios vigentes acerca de la formación docente (Vitarelli, 2008)

Nuestra propuesta abarca:

A. Análisis de las narrativas producidas por los alumnos de la Cátedra de Comunicación Integral en la experiencia descrita (Connelly y Clandinin, 1994) e identificación de categorías asociadas a la buena enseñanza (Bain 2007) en combinación con datos sobre buenos docentes provistos por otros miembros de la comunidad académica (pares, superiores, mentores) (Porta y Sarasa, 2008).

B. Entrevista a los docentes a cargo de la experiencia, siguiendo un libreto semi flexible sobre los acontecimientos de la vida profesional: opción por la docencia, formación inicial, prácticas de la enseñanza, interinatos, titularidades, puestos de gestión, discontinuidades, perfeccionamiento, destino actual. No se obvian los acontecimientos personales, institucionales y macrosociales, razones para las elecciones relacionadas con la cátedra. Se hará especial énfasis en la descripción de la experiencia y el impacto de la misma en los alumnos y en los propios docentes (Valles, 1999).

C. Análisis de las entrevistas examinando los itinerarios de vida profesional en general, y de la experiencia en particular, en búsqueda de conocimiento y para el crecimiento docente o científico, particularizando lo distintivo (Eisner, 2001). Así, derivan códigos *in vivo* de las palabras de los entrevistados (Duncan, 2006).

D. Cruzamiento de las categorías emergentes de las narrativas docentes y estudiantiles a la luz de las categorías de la pedagogía crítica, identificando posibles impactos en las futuras trayectorias profesionales de docentes y alumnos (Mc Laren y Giroux 1998).

Hasta el momento se han explorados los autores que nos proveerán el marco teórico para el análisis de las narrativas de docentes y alumnos y se encuentra en proceso de elaboración el guion para las entrevistas que se realizarán al cuerpo docente.

Conclusión

Para finalizar, nos gustaría recalcar que esperamos profundizar en experiencias como las que nos ocupan, sobre todo por la oportunidad de construcción de conocimiento en un ámbito radicalmente democrático, donde docentes y estudiantes aportan en igual medida desde sus roles específicos. Nos animamos a predecir que este caso representa un ejemplo de los espacios contra-hegemónicos que un docente puede generar desde la práctica (Giroux) y que constituyen un verdadero ejercicio democrático (Rancière) en el sentido de otorgar voz a quienes habitualmente no la tienen, a pesar de ser los verdaderos protagonistas del hecho educativo.

Esperamos encontrar conexiones con otros trayectos de investigación que valoricen las narrativas de los estudiantes, sobre todo de aquellos que serán los futuros docentes. Indagar en las biografías educativas de quienes se forman en los profesorados y estudiar aquellas experiencias que puedan romper la reproducción de un orden tradicional en beneficio de mejores prácticas creemos que se constituye un imperativo para quienes abordamos la tarea de la investigación en el campo educativo.

BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ, Z.; L. PORTA y M. C. SARASA. Ponencia “Los caminos de la buena enseñanza a través de las voces biográficas”. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. REUN. Santa Rosa. 23-25 de abril 2009.

ÁLVAREZ, Z.; L. PORTA y M. C. SARASA. “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”, *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* **1 (1)**: 159-179 (2010).

BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007.

BANISTER P. et al, *Métodos Cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Méjico, 2004

BOLIVAR A. y J. DOMINGO. “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, *Forum: Qualitative Social Research* **7 (4)**: Art. 12 (2006)

BOLIVAR, A.; J. DOMINGO y M. FERNANDEZ. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BRUNER, J. (2000) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Visor

CLANDININ, D. J. *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press, 1986.

CLANDININ D.J. Y CONNELLY F.M.(2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* San Francisco. Jossie-Bass

CLANDININ, D. J. "Narrative inquiry: a methodology for studying lived experience," *Research Studies in Music Education* **27** (1): 44-54 (2006).

CONNELLY, F. M.; and D. J. CLANDININ. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.

CONNELLY, F. M.; and D. J. CLANDININ. "Telling teaching stories," *Teacher Education Quarterly* **21** (1): 145-158 (1994).

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós 2001

DUNCAN E. "Initial experiences of using grounded theory research in computer programming education," in P. Romero; J. Good; E. Acosta Chaparro; and S. Bryant (Eds.) *Proceedings PPIG 18*. Sussex: University of Sussex. 2006.

EISNER, E. W. "Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium," *Qualitative Research* **1** (2): 135-145 (2001).

GIROUX, H. A. "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica" en Mc Laren Peter y Kincheloe Joe eds., *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Grao, 2008

JARDINE D. Y CLANDININ D.J. (1987)"Does it Rain on Vancouver Island?: Teaching as Story Telling" en *Curriculum Inquiry, Vol.17, Nro. 4* Toronto. Ontario Institute for Studies in Education/ University of Toronto

KINCHELOE, J. L., "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir" en Mc Laren Peter y Kincheloe Joe eds., *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Grao, 2008

MC LAREN P. y GIROUX H. "La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición" en Mc Laren, Peter, Comp. *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario, Homo Sapiens, 1998

PORTA, L "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes" en Porta L y M.C. Sarasa comps. *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica ETP/3*

Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2006.

PORTA, L. y M. C. SARASA, comps. *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5.* Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2008.

RANCIÈRE, J. (2003) *El maestro ignorante.* Barcelona. Laertes.

SIMMONS M, MASSCHELEIN J. y LARRASSA J. (ed.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* Buenos Aires. Argentina Miño y Dávila Editores.

VITARELLI, M. F., “Formación Docente y Universidad Argentina. Un abordaje epistemológico complejo desde las prácticas” en Porta L y M.C. Sarasa comps. *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica ETP/3* Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2006.

VALLES, M. *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis, 1999

MOTIVOS DE PELEA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UN ANÁLISIS SOBRE LOS PUNTOS DE CONFLICTO ENTRE LOS JÓVENES

*Pablo di Napoli*¹

pablodinapoli@filo.uba.ar

*Juan Bautista Eyharchet*²

jbeyharchet@hotmail.com

Miembros del Programa de Investigación sobre
Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – FFyL - UBA

Introducción

Los jóvenes han sido uno de los grupos más perjudicados por el debilitamiento de los mecanismos formales e informales de protección social quedando expuestos a situaciones de violencias múltiples. Esto no solo hace referencia a la violencia “material” sino también a la violencia “simbólica” que se expresa a través de diversas formas de discriminación hacia los jóvenes y de estigmatización del “ser joven”. Reguillo Cruz (2000) sostiene que en Latinoamérica, a comienzo de la década de 1990, se produjo una operación semántica a través de la cual los jóvenes comenzaron a ser percibidos como “delincuentes” y “violentos”. En Argentina, la vigencia actual de esta caracterización de los jóvenes la podemos observar en una encuesta realizada por Latinobarómetro en el año 2008, en donde el porcentaje de respuesta que declararon a los jóvenes como muy violentos es uno de los mayores a nivel latinoamericano, incluso respecto de países como Guatemala y Nicaragua donde los índices de violencia juvenil son visiblemente más altos³. En este marco, la sensibilidad por la violencia adquiere características de época, en un contexto de desigualdad y exclusión social (Kaplan, 2011)

Los medios de comunicación han operado como portavoces de dicha sensibilidad a través de la espectacularización de episodios de violencia de alto impacto. Periódicamente podemos encontrar noticias sobre casos de violencia en la escuela que despiertan la preocupación de diversos actores

¹ Lic. y Prof. en Sociología (UBA) y doctorando en Ciencias Sociales (UBA). Becario PG T1 CONICET.

² Estudiante de Ciencias de la Educación (UBA)

³ La pregunta realizada por Latinobarómetro fue: *En una escala de 1 a 10, donde 1 es "Muy pacífico" y 10 "Muy Violento". ¿Dónde ubica a los jóvenes?* El 48,1% de las respuestas ponderaron a los jóvenes entre 8 y 10 en la escala de violencia. Mientras que solo el 4,9% de los encuestados ponderó entre 1 y 3 de la misma escala. <http://www.latinobarometro.org/latino/LATANalyzeQuestion.jsp>

sociales. En este contexto, emerge la figura del “alumno violento” como núcleo de múltiples discursos y objeto de diversas políticas de intervención.

La institución escolar no ha quedado al margen de los procesos de fragmentación, exclusión y desigualdad social que hemos vivido durante las últimas décadas. Tiramonti sostiene que “la construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad y la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas últimas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden.” (Tiramonti, 2004: 31). Desde hace algunos años, la escuela asiste al desafío de forjar comportamientos autoregulados y socialmente predecibles en jóvenes con experiencias diversas de socialización y sociabilidad.

No basta con relevar los “hechos violentos”, conocer sus características e identificar a los protagonistas, sino que es necesario comprender la dinámica y significación de la violencia como un fenómeno relacional, que emerge en configuraciones sociales específicas producidas por interacciones de individuos en sociedad. Los comportamientos violentos de ciertos estudiantes o grupos de estudiantes deben ser abordados en el marco de una matriz societal donde se entrecruzan los condicionamientos sociales e institucionales y las experiencias y percepciones subjetivas.

Bajo estas consideraciones, resulta relevante estudiar la dimensión simbólica-subjetiva; específicamente los sentidos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno a la violencia. Dichos sentidos y experiencias violencia no solo los marcará subjetivamente sino que también mediará en su relación con los otros. El acto de nominar qué y quienes son violentos estructurará una dinámica relacional entre grupos de pares que también desembocará en actos propiamente violentos.

Las formas de relacionarse entre los estudiantes es un factor importante que hace al clima dentro de la escuela. En su seno se despliegan relaciones de poder entre los estudiantes (que exceden al ámbito escolar) en donde la violencia adquiere un papel relevante. Inmerso en una red de interdependencias el sujeto no actúa solo a través de su individualidad sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado. En esta línea, el sociólogo alemán Norbert Elias (1990) sostiene que la imagen del “nosotros” forma parte de la imagen del “yo” que se pretende construir.

En el presente trabajo abordaremos los puntos de conflicto más significativos entre los estudiantes y los sentidos que traen aparejados. Muchas de esas circunstancias, que pueden devenir en situaciones de violencia, condensan un cumulo de significados de fuerte relevancia para los jóvenes. Trabajaremos con entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes secundarios de dos escuelas urbanas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires durante el mes de noviembre de

2009. Dicho material empírico es parte del trabajo de campo⁴ de la tesis doctoral de Pablo di Napoli que se desarrolla en el marco de los proyectos de investigación del equipo dirigido por Carina Kaplan⁵.

Puntos de conflicto en las formas de relacionarse

La escuela en su función socializadora hoy encuentra dificultades para transmitir sentidos subjetivos de la existencia social y comportamientos autoaccionados en los jóvenes. Nuestro equipo de investigación plantea como hipótesis sustantiva que el sinsentido de la existencia individual de los jóvenes puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos asociados con la violencia. Esto no significa que la escuela haya quedado obsoleta sino que, por el contrario, todavía constituye un potencial espacio para fomentar prácticas que neutralicen la violencia y posibiliten la construcción de subjetividades que den sentido a la existencia social de los individuos. Para los estudiantes, la escuela sigue siendo una de las instituciones sociales más seguras y confiables de nuestro país. (Kaplan, 2009).

La institución escolar no es solo un agente de socialización sino también un espacio de sociabilidad. Los estudiantes conviven un mínimo de cinco horas diarias con individuos de la misma generación con quienes comparten experiencias, construyen amistades, grupos de afinidad y solidaridades sin que por ello no se entrecrucen también relaciones conflictivas.

En nuestro caso, al indagar sobre cómo se llevaban entre sí, los estudiantes comenzaron a marcar diferencias entre los distintos grupos que había al interior de la escuela

... en 2do. hay dos grupos. Unos que son más cumbieros y otros a los que le gusta más el rock. Igual se llevan bien, no es que se tienen bronca, pero andan unos por un lado y otros por el otro.
(Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora)

En la escuela todos los grupos están divididos. (...) andamos todos divididos por la esquina, por la otra esquina, por todos lados. (Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora)

El criterio de agrupamiento puede venir por condiciones estructurales como la división, el turno o el año de cursada así como también por elementos subjetivos como el gusto estético o los hábitos grupales (por ejemplo practicar algún deporte, salir a bailar, etc.). La presencia de diferentes

⁴ Juan Bautista Eyharchet ha colaborado en la realización de diversas tareas del trabajo de campo.

⁵ Los proyectos actuales del equipo, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras – UBA) son:

- Proyecto de Investigación Plurianual PIP – CONICET 11220100100159: “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”. Período 2011-2013

-Proyecto de investigación UBACYT 20020100100616: “Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad”. Programación Científica 2011-2014.

grupos al interior de la escuela no implica necesariamente la existencia de conflictos entre sí. No todos tienen que ser amigos de todos ni todos se pueden llevar de la misma forma con todos. De hecho, varios estudiantes afirmaron que si bien hay diferentes grupos, y cada uno anda por su lado, no se tienen bronca y muchas veces se juntan a la salida de la escuela.

Sin embargo, otros estudiantes manifestaron tener problemas o llevarse mal con estudiantes de otros cursos o del otro turno.

...mis compañeros, por ejemplo, los de 4to 2da., tienen problemas con los de 4to. 1ra. Yo soy de 4to. 2da. (Estudiante mujer de 17 años de La plata)

... yo con los de la mañana me llevo mal. Con tres pibitas. (Estudiante mujer de 17 años de de Lomas de Zamora)

En este caso los criterios de organización propiamente escolares operan para identificar o diferenciarse de aquellos con los cuales se mantienen relaciones conflictivas. Pero tampoco el salón de clases es un lugar homogéneo sin subgrupos o carente de conflictos. Varios estudiantes nos han expresado las diferencias que mantienen con sus compañeros al interior de su curso.

El curso sería perfecto si no fuera por 5/6 personas que la terminan arruinando. Estamos aislados. O sea, esta ese grupo que son 5 o 6 y estamos nosotros que nos llevamos re-bien, pero no hay ningún tipo de conexión. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Era como que el salón estaba dividido porque estaban... hay un par que se drogan, que fuman, todo eso; y bueno, como que no queríamos juntarnos con ellos. (Estudiante mujer de 16 años de La plata)

A lo largo de los testimonios de los estudiantes se visibiliza una autoimagen de un “nosotros” y otra imagen de los “otros” con los cuales se manifiestan puntos de conflicto. Muchas veces ese “otro” es visto como una persona o grupo no deseado con el cual se experimentan rivalidades o sentimientos de amenaza.

De este modo, resulta relevante indagar sobre las situaciones conflictivas que se producen entre los estudiantes y los escenarios de violencia que se desarrollan en torno a aquellas. Cabe aclarar que no estamos igualando el conflicto a la violencia. Como veremos, puede haber situaciones conflictivas sin violencia y violencia sin conflictos previos.

A partir del relato de los estudiantes sobre diferentes situaciones de violencia acontecidas en sus escuelas, les preguntamos cuáles eran los motivos por los cuales se generaban esas situaciones. Los propios alumnos reconocen que los motivos de peleas o discusiones son insignificantes o poco relevantes pero que, una vez comenzadas, podían derivar en hechos de violencia.

"No hay motivos para pelear. Ahora es cualquier cosa. Es por pelotudeces que te puedes pelear. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

[Hay] Agresión todo el tiempo, se lo merezca la persona o no. Bah, nadie se va a merecer la agresión. Por cualquier cosa, no hay fundamento." (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

Por una estupidez. Uno le tira la mochila al otro y el otro le dice "levantame la mochila y la silla" y el otro le dijo que no y así empezaron a discutir y después se agarraron a fuera (Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora)

En principio, parecería que no hay fundamento por el cual se pueda llegar a agredir a alguien o que por cualquier cosa se podría generar una situación de violencia. Aquí el conflicto aparece desprovisto de sentido o la violencia emerge a partir de comportamientos que resultan difíciles de predecir. No se sabe qué puede provocar una agresión o, dicho de otro modo, todo puede desembocar en una pelea.

Si bien varios de los jóvenes entrevistados dijeron que no hay fundamento para una pelea o que esos motivos son "estúpidos", en la práctica saben identificar ciertos puntos de conflicto que son de vital importancia entre sus pares. Aquí nos centraremos en cuatro de ellos: a) las burlas y cargadas, b) hablar mal del otro por detrás, c) mirar a la novia/o del otro/a y, d) mirar mal.

A. Las burlas y cargadas

Las burlas y cargadas son presentadas como situaciones cotidianas y habituales entre ellos. La mayoría no las consideran violentas y las toman con naturalidad, como una forma de comunicación y de juego entre compañeros.

"Burlas y cargadas siempre. Las tomas bien, no como violencia". (Estudiante varón de 15 de La Plata)

"Burlas o cargadas si, en broma" (Estudiante femenino de 17 años de La Plata)

Sin embargo, existen ciertos límites difusos pero consensuado entre ellos por los cuales una cargada puede tornarse violenta.

"...es según la burla que te este diciendo, que sé yo. Ya es normal. Si hay confianza está todo bien, sino ya es violencia porque te están bardeando." (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

E: *"Burlas y cargadas, eso puede pasar, pero también lo hacemos para joder, no de mala onda.*

P: *¿Y cuál es la diferencia entre una burla para joder o que está todo bien y una en que no está todo bien?*

E: *Y...una burla en que está todo bien, nos reímos entre nosotros un rato y después seguimos con otra cosa. Y así... para molestar a la otra persona, terminan agarrándose a trompadas, peleados. Por eso todas las cosas tienen un límite.*

P: *¿Cuál es ese límite?*

E: *Y después de que lo cargaste un ratito largo ya está, no lo cargués más".* (Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora)

El límite es el grado de confianza entre los que participan de las cargadas. Si los que se cargan se llevan bien y se conocen, las burlas son tomadas de forma amistosa. Pero, si entre ambos

no se consideran cercanos o de confianza, esa misma cargada que antes podía ser tomada de forma amena es considerada como una ofensa, una “bardeada” que se convierte en violenta.

Los criterios de clasificación escolar que mencionamos anteriormente muchas veces operan como frontera entre lo conocido y lo desconocido. Al interior de un curso existen códigos cotidianos que hacen conocidos a quienes forman parte. Las cargadas entre estudiantes de diferentes divisiones son mucho menos toleradas que la que pueda surgir entre compañeros de un mismo curso. El pertenecer a otra división implica ser un “otro”, a veces desconocido, con el cual no se tienen la misma confianza que con sus compañeros de salón.

El segundo límite está orientado con el objetivo de la cargada. Si lo que se busca es hacer un mal y/o se discrimina ya se transforma en una situación violenta. En estos casos, las burlas pasan de ser actos graciosos a ser actos de humillación.

Somos conscientes que las burlas y cargadas existieron siempre en los colegios. Los que nos interesa remarcar es cómo son percibidas hoy por los estudiantes. Para ellos, las cargadas no son violentas por su contenido en sí, sino que su violencia emerge en la relación intersubjetiva en la que se despliega. El límite entre la violencia y no violencia se da por el grado de confianza previo de los protagonistas o por el fin que busca uno sobre el otro con la cargada. Las burlas que sobrepasan estos límites son consideradas formas de violencia verbal que a su vez, pueden desembocar en agresiones físicas como lo demuestra el siguiente testimonio.

E: La otra vez se pelearon porque empiezan a molestarse, a cargarse, y después se enojan y así terminamos a los golpes.

P: ¿Todo empieza por...

E: Molestar y se van agarrando más.

P: ¿Y cómo terminan?

E: A las piñas. Se revolean cosas. Los separan. Se los llevan a la dirección.

(...) Porque te empiezan a gastar, a gastar, a gastar, hasta que te cansaste y ya está. Después terminan a las piñas. (Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora)

Cuando las bromas y cargadas se centran en determinados estudiantes de forma periódica y repetitiva usualmente se habla de hostigamiento escolar o bullying. Este término fue desarrollado por Dan Olweus (1998) en su libro *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Muchas investigaciones, generalmente de corte psicosocial, han abordado el tema de la violencia desde esa perspectiva. En ellas se trata de indagar las motivaciones del agresor y las secuelas que dejan en la víctima las situaciones de acoso y maltrato escolar. Si bien esta perspectiva de análisis tiene en cuenta las relaciones de poder asimétricas entre los estudiantes generalmente, aísla los conflictos reduciéndolos a una lógica dicotómica entre víctima y victimario. De allí que muchas veces se individualicen las causas, responsabilidades, culpabilidades y secuelas desde aspectos psíquicos o

de la personalidad de los protagonistas sin enmarcarlos en un contexto más amplio de relaciones múltiples. Asimismo, este enfoque deja escapar diferentes formas de micro violencia que no se centran en casos o estudiantes específicos pero que emergen producto de la interacción entre los diferentes grupos de pares.

Según los estudiantes, *siempre hay alguno al que tienen de punto* para las cargadas; lo interesante aquí es indagar las lógicas que entran en juego en los procesos de tipificación. En sus relatos podemos identificar tres figuras que son propensas a recibir este tipo de acoso. En primer lugar nos encontramos con aquellos estudiantes que tienen algún “defecto” físico visible.

Hay una chica que es enana y la re cargan a full. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

Hay una chica (...) que tiene problemas para el aprendizaje y la cargan por la forma de hablar. Le hacen burla de cómo habla, la hacen más ñoña. (Estudiante varón de 16 años de Lomas de Zamora)

En este caso, un atributo físico se convierte en el tema principal de las cargadas y en el punto de identificación de la persona que lo porta. Siguiendo a Goffman (2006) podemos decir que este atributo deviene en estigma en cuanto constituye un símbolo de descrédito para la persona que lo porta. El estigma refiere a un atributo profundamente desacreditador, pero no es el atributo propiamente dicho el que genera la estigmatización hacia su poseedor sino el sentido social que se le otorga en un entramado de relaciones.

Goffman (2006) menciona tres tipos de estigma: en primer lugar, los distintos defectos físicos; en segundo lugar, los defectos del carácter del individuo y; por último, los estigmas relativos al origen sociocultural como pueden ser la etnia, la nación, la religión, etc. El primer grupo de estudiantes que es objeto de cargadas, sería poseedor del primer tipo de estigmas. A su vez, podemos hablar de otro grupo de estudiantes al cual se le atribuirían estigmas del segundo tipo: este es el caso de los que son muy estudiosos:

Por ejemplo a los más estudiosos. Bueno, él [ese chico que también están entrevistando] es re estudioso mal. Y cuando se pone a hablar de algo serio lo único que hacen es tomarle el pelo porque él sabe. Es la verdad, sabe de todo. Entonces, cuando se pone a hablar en serio le toman el pelo. Es el traga como le dicen. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Estudiar en exceso u obtener muy buenas calificaciones también es objeto de burla. Quienes sacan buenas notas todo el tiempo son tipificados como “tragas” “nerds” por el resto de sus compañeros. Aquí se puede observar claramente como los atributos que se utilizan para categorizar a las personas no tienen un sentido propio sino que dependen del entramado de relaciones donde se pongan en juego. El muy buen desempeño académico que constituye un símbolo de prestigio para la institución escolar es considerado como un símbolo de estigma dentro de las relaciones entre los estudiantes.

Por último tenemos el caso de los estudiantes que recién ingresan a la institución.

"Al nuevo es al que más le dan. (...) Después ya esta, sos uno más." (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

El estudiante “nuevo” es un desconocido para aquellos que ya forman parte del grupo al que ingresa; y las cargadas son una forma de hacerle sentir su extranjería pero, a su vez, también de conocerlo y medir sus reacciones. Según García y Madriaza la violencia que “...busca hacer desaparecer cierta amenaza de lo desconocido, apunta no solo a reducir lo inaprensible del par, sino también a reducir el desconocimiento, que el propio actor de la violencia, tiene de sí.” (2005: 11). Por eso, lo mismos estudiantes aseveran que luego de conocerse un poco más, esta persona deja de ser “nuevo” y pasa a ser “uno más”. En ese caso se afianzó un nexo de confianza entre los miembros de un curso lo que hace que, o bien dejen de cargar a su integrante más nuevo o que esas mismas burlas no sean ya tomadas como ofensivas o violentas.

B. *Hablar mal del otro*

Una persona no solo es por lo que dice ser sino también por lo que otros dicen sobre sí. Lo que otros piensen o digan sobre uno impacta en el interior de uno mismo y afecta su forma de ser y relacionarse con los demás. Los estudiantes le asignan una gran importancia a lo que dicen otros sobre ellos. Lo que piensen sus pares es una forma de evaluación sobre cómo son vistos hacia afuera. El que alguien hable mal sobre uno mismo es tomado como una ofensa grave.

Que si vos me entero que andas diciendo “eso” te voy a romper la cara. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

...a veces es porque uno está con la chica del otro o porque viene uno y dice: “este habló mal de vos”. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Muchos de los conflictos que surgen en la escuela son por la circulación de rumores en los cuales se habla mal de alguien. Ese “hablar mal” consiste en decir algo ofensivo de esa persona para difamarlo o asociarlo con ciertas situaciones desafiantes como “que anda mirando mal o que está mirando al chico o a la chica de otro”. En estas circunstancias, el hablar mal se transforma en un motivo de pelea que muchas veces pasa del enfrentamiento verbal a la agresión física.

Las propias mujeres sostienen, que el hablar mal se da más entre ellas que entre varones.

P: ¿Sucede esto de rumorear, hablar mal del otro?

E: Si, un montón. En este caso fue por un chico. ¿Rumorearse? Un montón... jajaja.

P: ¿Qué se dice? ¿Cuáles son los motivos del rumor?

E: Algunos pueden ser porque “éste me miro mal, ésta me miro mal” o porque “ésta se está haciendo la linda con mi chico” o “ésta está con el chico que me gusta” o “vos sos re careta, vos sos re villera”. Me parece que es por eso. A mí me parece que se da más entre las mujeres. Será porque

somos más quilombas. En cambio los chicos te la cortan enseguida. Los chicos no son tanto de andar hablando mal del uno o del otro. Capaz que los chicos son más de ir y agarrarse (...). Las chicas, hablan, hablan, hablas. Me parece que los chicos van y te encaran “estás hablando mal de mí”. Las chicas no tanto. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Según esta estudiante, las mujeres son de hablar por detrás, mientras que los hombres son más directos y, en cuento circula el rumor de que alguno está hablando mal del otro van directamente a enfrentarlo. Sin embargo, esta misma estudiante relató una situación en la cual no solo se acercó a hablar con una compañera que hablaba mal de ella, sino que el conflicto logró resolverse sin necesidad de recurrir a la violencia.

Por ejemplo, una chica venía hablando mal de mí. Yo no voy a ir y matarla a palos porque anda hablando de mí. Yo fui, hable con ella y le dije “me enteré de tal, tal y tal cosa” y ella me decía que escuchó que yo también estaba hablando mal de ella y yo nada que ver. Mirá si yo iba y le pegaba sin razón porque ni yo ni ella estábamos hablando mal. Iba, la mataba a palos y al final nada que ver. Entonces no puedes hacer eso. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

El rumor, en su misma definición consiste en la difusión solapada de información vaga o distorsionada sobre alguien o algo. Muchas veces, el contenido original del rumor se falsea o exagera aumentando aun más sus efectos. En este caso, el rumor se desactivó por el dialogo entre los protagonistas (quien hablaba mal y quien era objeto de ese hablar). El dialogo aquí fue una herramienta efectiva para evitar una situación de violencia.

Durante el transcurso de las entrevistas, la mayoría de los jóvenes sostuvieron que el dialogo era mejor herramienta que la violencia para solucionar conflictos. No obstante, algunos de ellos aclararon que si bien el dialogo era lo mejor y lo más correcto, muchas veces no era valorado, y la violencia se mostraba como más efectiva. Aquí, los estudiantes hacen una diferenciación entre el ser y el deber ser. Se debe hablar, pero a veces es mejor... De este modo los jóvenes reconocen lo que es éticamente correcto a la hora de solucionar un conflicto, pero llegado el momento de la práctica, donde “deben” optar por una opción concreta, llevan a cabo otras opciones que tienen mejor rendimiento a la hora de resolver un conflicto, como podría ser la violencia.

C. Mirar al novio/a

En plena adolescencia la relación con el sexo opuesto trae aparejada toda una serie de emociones y sentimientos así como también de conflictos. Tal como afirma Mónica Maldonado, a partir de una investigación realizada en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, “Dentro de las relaciones entre pares que se desarrollan en las escuelas, ocupan un lugar importante los conflictos generados por cuestiones en torno a la sexualidad, los enamoramientos, las emociones y los afectos” (2005: 727)

Los conflictos no se dan tanto a partir de diferencias de género sino al interior de ellos, siendo objeto de disputa una persona del sexo opuesto. Los noviazgos, los amores fallidos y los celos ocupan un lugar importante en la relación de los jóvenes entre sí. Según Maldonado, el noviazgo implica la “posesión de algo” y la configuración de un “nosotros de dos” que pone en jaque el nosotros del grupo de amigos o amigas.

El mirar a la pareja del otro ya es motivo de pelea. Esa mirada que puede empezar como principio de seducción hacia la mujer o varón se convierte en un desafío hacia el supuesto novio o novia. Según los chicos, al novio no le queda otra opción que “saltar” para defender a su chica y “ponerle los puntos” al que la mira. Ahora bien, ésta no es una situación propia de los varones sino que las mujeres también expresan como motivo de conflicto entre ellas el estar persiguiendo al novio de alguna o al chico que a alguna de sus compañeras le gusta.

[Los chicos] “...*porque vas a bailar con tu novia y uno la miró ya vas y te la agarrás con el que la miró.*” (Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora)

[Las chicas] “...*por el novio de una, que le sacó el novio a la otra. Se agarran terriblemente y se dan mal, peor que los pibes.*” (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Este cruce de miradas traspasa el ámbito escolar. La noche, y específicamente el boliche, es uno de los ámbitos de disputa donde las miradas salen a relucirse. Al quedar opacada la palabra por el volumen de la música la vista es uno de los sentidos principales que intervienen en la acción comunicativa. Según Fernando Pérez y Julián Piñero, “...en el interior del boliche se establece un juego en donde las miradas van y vienen en un continuo deambular por los rostros ajenos, realizando una especie de sondeo a la espera de ser ‘reconocido’.” (2003: 115). La mirada se convierte en una fuente de información propia sobre los otros y de control hacia uno mismo por parte de otras miradas. A su vez, el juego de miradas de la noche, muchas veces continúa al otro día en la escuela. Los estudiantes nos fueron contando sobre peleas entre compañeros a la salida del colegio porque uno de ellos había mirado a la chica de otro el fin de semana anterior.

D. Mirar mal

Como dijimos más arriba, la mirada es un instrumento de comunicación muy poderoso. Que mirar, como mirar y cuando mirar llevan implícitos determinados códigos en función del contexto en el cual se dan esas miradas. No es lo mismo mirar a una chica en general que mirar a la novia de un compañero, como tampoco es lo mismo mirar a un chico en el colegio que mirarlo dentro de una discoteca. A eso se suma la forma en que se mira y la duración de la mirada.

Muchos estudiantes afirman que “mirar mal” es un motivo de pelea y hasta una forma de violencia:

Ir caminando y mirarse ya es motivo para una pelea. “Que miras”, si vos saltas ya está. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

A mí lo que me molesta es generalmente eso de mirarse, interpretan una mirada como algo (...) En los varones es también el... “me miraste mal”, “te mire mal” o “no me gustás” directamente y “te agarro a la salida”. (Estudiante mujer de 17 años de La Plata)

Algunos jóvenes sostienen que el mirar mal carece de un sentido específico y que funciona más como argumento o provocación para pelearse:

Y si uno le tiene bronca a otro decimos “uh, aquel me miró mal” y ya empezamos así. (Estudiante mujer de 14 años de Lomas de Zamora)

A su vez, es posible que aquellos jóvenes que no manejen estos códigos adecuadamente entren en conflictos involuntariamente.

...pasa un chico caminando y lo miraste, porque uno mira no porque lo esté mirando sino porque uno tiene alcance 180 grados de la vista y estás mirando, no por buscar una pelea. Y te dicen “qué miras, qué miras” y ya te empiezan a decir de todo. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

El juego de miradas es determinante en los enfrentamientos, desafíos y reconocimientos, es decir, en el entramado de luchas de poder. Una simple mirada puede acarrear una multiplicidad de significados dependiendo de las personas que se miran y en las circunstancias en que lo hacen. Para los estudiantes “mirar mal” implica una situación de menosprecio que muchas veces expresa desafío.

Te rebaja, o pasa y te mira así, con cara de culo. (Estudiante mujer de 14 años de Lomas de Zamora)

El “mirar mal” es un acto por el cual el otro busca que se reconozca su existencia. Aquí, la mirada ya no busca seducir sino desafiar. Te desafío a que existo, que estoy acá. El encuentro de dos miradas genera un posible conflicto que tiene que ser resultado. En cuanto una de esas miradas es desplazada hacia abajo hay una resolución por sumisión pero si esa mirada persiste se transforma en un mirar mal que puede derivar en agresión física.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo pudimos observar el complejo entramado de relaciones y sentidos que giran en torno a determinados puntos de conflicto que pueden desembocar en situaciones violentas. La violencia no es solo producto de ciertos hechos o actos sino que emerge a partir de situaciones relacionales que tienen múltiples significados. Definir qué es violento y qué no lo es así

como también, quienes son nominados como violentos y quienes no, es parte de una lucha simbólica que se actualiza permanentemente.

Comprender las formas en que se relacionan los estudiantes y los sentidos que le otorgan a la violencia resultan de suma necesidad para poder destrabar diversos tipos de conflicto. La escuela, en cuanto espacio de encuentro de todos los jóvenes, es un lugar central desde donde se pueden generar canales de diálogo, de convivencia y tolerancia que no se centren necesariamente en medidas punitivas.

Bibliografía

Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos (1939). En N. Elias, *La sociedad de los individuos* (págs. 15-84). Barcelona: España.

García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyche*, 14 (1), 165-180.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Kaplan, C. (2011). La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes. *Caderno de Estudos Sociais*, 25 (1), 45-52.

Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Maldonado, M. M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 719-737.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Pérez, F., & Piñero, J. (2003). Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche. En M. Margulis, *Juventud, cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes* (págs. 109-124). Buenos Aires: Biblios.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles : estrategias del desencanto*. Barcelona: Grupo Editorial Norma.

**LA CONSTRUCCIÓN DE IDEAS INFANTILES SOBRE EL DERECHO A LA INTIMIDAD
DESDE FACEBOOK: ALGUNAS PROPUESTAS INICIALES PARA PENSAR UNA
SUBJETIVIDAD DE ÉPOCA.**

Julián Agustín Ferreyra

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) – FFyL - UBA

julian_ferreyra@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El derecho a la intimidad es una atribución jurídica a los niños presente en la Convención sobre los derechos de los niños (ONU, 1989). Existe consenso en considerar que *La Convención...* produce una ruptura con las concepciones jurídicas precedentes al atribuirles a los niños derechos activos como a la libertad de opinión o a la intimidad y no sólo derechos pasivos como la alimentación o educación (García Méndez, 1994). Es decir, entiende al niño como sujeto de derechos y reconoce la incondicionalidad de estos derechos.

Por otra parte, señalamos una particularidad del modo en cómo se instituyen estos derechos: sus titulares no participan de su declaración, otros asumen esta tarea como representantes de los mismos (Helman, 2010). En este punto consignamos, también, una suerte de tensión o, al menos, una distancia inaugural entre diferentes posiciones jurídicas: una más *liberacionista* y otra *proteccionista*: ilustración bastante clara de una concepción tutelar.

En el caso del derecho a la intimidad, el mismo está en fuerte relación con la admisión [previa] de una esfera sustraída del accionar de los otros y de la que dispone el niño haciendo de sí mismo un sujeto activo en el usufructo de sus derechos. Entendemos que la frontera de la intimidad, resguardada por la convención, es producto de un largo recorrido histórico que va desde la edad media, donde lo público y lo privado se confunden, a la instalación de las primeras cortes europeas en las que comienzan a constituirse y cultivarse un espacio personal ajeno a la intervención de los otros (Aries, 1992; Elias, 1998).

Dentro de la psicología del desarrollo existen contribuciones que intentan dar cuenta de la construcción que los niños realizan acerca de una noción como la intimidad, entendiéndola como una

construcción solitaria del sujeto con el objeto que intenta conocer (La Taille, 1991). Nuestro enfoque, por el contrario, vincula la elaboración de esta idea con los contextos en los que se produce: los estudios realizados por Helman (2007) y ampliados por Horn (2008) –ambos, miembros del equipo¹–, acerca de las ideas infantiles sobre este derecho en la escuela mostraron que las ideas infantiles sobre esos derechos se adquieren trabajosamente en un contexto de acciones institucionales, como directivas o gestos de los maestros que tienen por objeto a los alumnos (Helman & Castorina, 2005; Horn & Castorina, 2008).

Estos resultados nos permiten pensar que las prácticas institucionales restringen la construcción de ideas que realizan los niños en relación a sus derechos, y que la recurrencia a los condicionamientos por parte de ellos se traduce en el hecho de que la noción de derecho no está aún consolidada: si así lo fuera, se “resistiría” aún en situaciones consideradas como de mal comportamiento (Helman, 2010). Estas restricciones se dan en el interior mismo del proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento social posibilitando y, a la vez, limitando la elaboración de los conceptos infantiles (Castorina & Faigenbaum, 2000). Ello significa que no determinan el proceso constructivo: no se anula la actividad intelectual de los sujetos, pero le imponen ciertas condiciones, lo modulan.

Ahora bien, siguiendo esta línea teórico-investigativa surge la pregunta por la conceptualización infantil de estos derechos por fuera del contexto escolar²: qué sucede con las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad en contextos menos coactivos que la escuela, y a través de relaciones de mayor horizontalidad o familiaridad para él. Para ello, en investigaciones anteriores (Ferreya, 2011) planteamos situaciones hipotéticas en contextos o medios tales como la familia y las situaciones entre pares; pero, sobre todo, las ideas acontecidas en el interior del contexto virtual (relaciones entre pares y con adultos desde el correo electrónico). Es por ello que resultó pertinente extender nuestro campo de indagación para, por un lado, contrastar las categorías y resultados obtenidos en el interior de la escuela en otros contextos (indagar si los distintos condicionamientos allí ubicados tenían igualmente pleno derecho sin las condiciones materiales de lo escolar); y, por otro lado, pensar en la posibilidad de existencia de otros condicionamientos diversos que se presentaran a partir de las ideas infantiles producidas en dichos contextos o medios de relación y producción de conocimiento.

Este último propósito apuntaba a poder ampliar nuestro aporte empírico y teórico acerca de las conceptualizaciones infantiles sobre el derecho a la intimidad, como así también problematizar y enfatizar distintas características propias de los contextos y prácticas involucradas en nuestra

investigación. En este sentido, destacamos nociones como condicionamiento institucional, restricción y, sobre todo, incondicionalidad del derecho a la intimidad.

Como dijimos, el centrarnos en lo acontecido desde el contexto o medio virtual responde a cómo es allí conceptualizada la intimidad, lo público, lo privado y finalmente la posibilidad de un derecho a la intimidad, por el hecho de consignar en dicho contexto características propias, diferentes a los de otros ámbitos como el escolar. Se trata de prácticas a priori más autónomas, con mayor protagonismo por parte de los niños; de normas, códigos y supuestos entre pares que resultan novedosos, no conocidos a veces por los adultos; sentidos diversos de géneros tradicionales supuestamente análogos (por ejemplo, el epistolar en sus respectivas variantes, los diarios íntimos, etc.) y una relación diversa con las figuras de la autoridad.

Así, resultó interesante comprobar que las nociones como la intimidad, lo público y lo privado en el medio virtual adquieren en otros contextos, como el escolar, y para mismos sujetos características diversas, sin que se produzca conflictos entre ambas construcciones.

En este sentido, lo pertinente en la indagación de dichas ideas desde las redes sociales posibilitará la complejización del estudio del contexto virtual en general, al tiempo que dicha acción permitirá brindar un sentido más acabado de la posibilidad de incondicionalidad del derecho: abordarla en tanto *horizonte* (Merleau-Ponty, 1999) de posibilidad, identificando distintas dificultades para su formulación (distintos condicionamientos propios del contexto o medio).

OBJETIVOS

El objetivo general es indagar las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad dentro del contexto virtual de las redes sociales (Facebook)³. Se desprenden los siguientes **objetivos específicos**:

- a) Identificar particularidades de las redes sociales que pudieran incidir en la conceptualización infantil.
- b) Establecer relaciones entre la edad de los sujetos y las conceptualizaciones del derecho a la intimidad en dicho contexto específico.
- c) Establecer si los niños reconocen el carácter incondicionado del derecho o si, por el contrario, los entienden de manera condicionada.

- d) Delimitar los condicionamientos a las ideas que allí aparezcan, identificando los más preponderantes.
- e) Contrastar y complejizar la noción de incondicionalidad en tanto *horizonte* abordada desde lo indagado en relación al correo electrónico.
- f) Comparar las ideas allí ubicadas con las producidas en otros medios del contexto virtual (correo electrónico), a fin de obtener un conocimiento más acabo de dicho contexto en general.

HIPÓTESIS

- Los sujetos tienen ideas propias acerca de su intimidad y de algún tipo de expectativa de trato por parte de sus pares y adultos.
- La construcción de ideas acerca del derecho a la intimidad registra avances en dirección a la incondicionalidad.
- Existen restricciones propias de diversos contextos, instituciones y medios en donde los niños se desempeñan.
- Los niños elaboran ideas particulares sobre el derecho a la intimidad en contextos virtuales (entre pares y con adultos), tales como condicionamientos que apelan a un *imperativo de cuidados* a la vez que se presentan más frecuentemente situaciones de *cruce de derechos*; existe una mayor tendencia a prácticas *intimidad compartida* entre pares.
- La noción de intimidad (y su derecho) se vislumbran en tensión con los fundamentos mismos del medio, en tanto se propician prácticas tendientes a la exposición, a la *extimidad* (Sibilia, 2008).

TIPO DE ESTUDIO Y MUESTRA

Para poder precisar las ideas infantiles en torno al derecho a la intimidad en contextos virtuales (específicamente desde las redes sociales: Facebook) se planea una indagación cualitativa de carácter exploratorio. En ella se realizarán entrevistas *clínico-críticas* (Piaget, 1926/1984) a niños de sectores medios de CABA, de 8, 10 y 12 años, con una muestra inicial de 12 sujetos (2 niños y 2 niñas de cada edad).

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS

En dichas entrevistas serán presentadas al niño situaciones hipotéticas de la cotidianidad relacionadas con la utilización de medios virtuales en general y en particular de redes sociales (Facebook), en las cuales fuera vulnerado el derecho a la intimidad, tanto por parte de un adulto (madre, padre) o por parte de algún par (amigo, compañero de la escuela) u otra persona cercana (hermanos).

El objetivo será, por un lado, contrastar y ampliar los datos obtenidos desde lo indagado sobre el correo electrónico y, por el otro, buscar particularidades propias del objeto de estudio en el interior de las redes sociales.

Las características propias de la metodología clínica permiten reconstruir el punto de vista del niño. Esto resulta fundamental para el abordaje de la temática a estudiar, ya que justamente se intenta elaborar el modo particular en que un niño entiende su derecho a la intimidad: cómo lo justifica, elabora y legitima. Consideramos que las preguntas abiertas y las contra-argumentación propias de este método permiten esta reconstrucción, por el hecho que mediante un interrogatorio dialéctico se deja hablar al niño (no agotando ni desviando nada) y, al mismo tiempo, se formulan hipótesis que se ponen a prueba y no se desvían de lo que se pretende indagar. Nos situamos en un enfoque exploratorio, atendiendo a la diversidad de las respuestas que los niños nos brindan: buscando su novedad y al mismo tiempo coherencia interna.

Citamos una de las narrativas que presentaremos:

“¿Vos usás Facebook? ¿Sabés cómo se usa?”

“Un chico de tu edad se da cuenta que alguien, quizás un amiguito o alguien de su familia, estuvo viendo su cuenta de Facebook”.

Las preguntas al respecto serían las siguientes:

1. ¿Qué opinás de esta situación?
2. ¿Te parece que puede haber pasado esto que te conté? ¿Por qué?
3. ¿Qué opinas de lo que hizo esta persona?
 - ¿Por qué te parece....? -si nombra términos tales como “mal”, “bien”, “justo”, “injusto”, “correcto”, “incorrecto” retomarlos y pedir justificación desde ahí.

- Si no aparece ningún cuestionamiento al accionar de dicha persona, a modo de contra argumento, se le comentará que otro niño/a ha identificado allí una vulneración de un derecho.
4. ¿Te parece que podría haber sido algún amigo? ¿Algún familiar? ¿Por qué?
 5. ¿Qué sería peor, que hubiese sido un familiar o un amigo?
 6. Carácter condicionado o incondicionado:
 - Si cuestiona el accionar del amigo/a se le dirá que el niño/a de la narración quería ayudarlo.
 - Si cuestiona el accionar del familiar se le dirá que este quería ayudarlo. De aquí surge la posibilidad de indagar su parecer en torno a qué hubiera sucedido si el familiar, el adulto, estaba tratando de salvaguardar de alguna manera al niño de alguna situación de peligro (relacionado con la argumentación infantil del *imperativo de cuidados*)
 7. ¿El/la nene/a puede hacer algo si le pasó una cosa así? ¿Qué podría hacer? ¿Cómo?
 8. ¿Vos usás mail? ¿Sería lo mismo que a esta/e chica/o le hubieran hecho algo así pero con su mail? ¿Qué pensás?

Este tipo de preguntas nos permite relevar de modo indirecto si las relaciones entre niños en contextos virtuales influyen sobre el curso de las ideas infantiles.

Para la construcción de las distintas categorías y grupos de recurrencia se tendrá en cuenta, por un lado, la elaboración empírica proveniente de las respuestas de los niños durante las entrevistas y, por el otro, los conceptos teóricos provenientes de investigaciones anteriores en torno al objeto de indagación: las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad (en diversos contextos que han sido indagados tales como el escolar y los medios virtuales –correo electrónico–), e indagaciones sobre la construcción socio-histórica de lo íntimo, lo privado y lo público.

Finalmente, los resultados obtenidos darán lugar a una actividad del conjunto del equipo de investigación destinada a reexaminar el alcance y significado de la categoría de “restricción” para la epistemología de los conocimientos sociales.

NOTAS

1. Equipo de investigación con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
 2. Investigación encuadrada en el proyecto de Beca UBACyT Estímulo 2009 de la Universidad de Buenos Aires otorgada al autor, “*Las ideas de los niños acerca del derecho a la intimidad en contextos no escolares*”, enmarcada en el proyecto UBACyT P011 (La Beca Estímulo y el equipo de investigación son Dirigidas por el Dr. Castorina).
 3. Algunas de estas indagaciones se enmarcan en la reciente postulación del autor en la convocatoria 2012 de las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). El título del plan de trabajo es “*Conceptualizaciones infantiles sobre el derecho a la intimidad: aportes desde la indagación de las redes sociales*”, Co-dirigida por el Lic. Axel Horn y Dirigida por el Dr. Castorina, quien también dirige el proyecto UBACyT donde se enmarca: 20020100100360 (*Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas*, 2011-2014).
-

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas, CRC.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Compils) *La formación de los conocimientos sociales en niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. 19-40. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Compls) *La formación de los conocimientos sociales en niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. 19-40. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, en J.A. Castorina y A.Lenzi (Compls) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa
- Ferreyra, J. A. (2011) “Contextos, restricciones y producción de las ideas infantiles sobre el derecho a

la intimidad: perspectivas en curso”. En Investigadores en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación. Comp. J. A. Castorina y V. Orce. 1º Ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Helman & Castorina (2007) La institución escolar y las ideas del los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp.219-242). Buenos Aires: Aiqué.
- Helman, M. (2009): Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. En Castorina J. A. (comp.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discurso y teoría*. Miño & Dávila: Buenos Aires [en prensa].
- Horn A. y Castorina J. A. Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad en la escuela. En XV Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología Volumen XV Tomo II (Pags 197-206). Facultad de psicología:UBA.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999) *Fenomenología de la percepción*, Editorial Altaya, Barcelona.
- Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- La Taille, Y. de, Bedoia, N. G. & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 91-110.
- Rosemberg, F. y Sussel M. (2010) A convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. En *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 14, 693-728. San Pablo: Autores asociados.
- Sibilía, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

UNA MIRADA LOCAL HACIA LA VIOLENCIA ESCOLAR

Marcos Frias, Cecilia Hatún, Ma. Eugenia Morales, Ma. Julia Oliveri y Marcos Rabellino.

Instituto Superior de Formación Docente n° 119. “Fray Cayetano José Rodríguez”.

marijuloliveri@gmail.com; mrabellino@gmail.com

1. Presentación del tema

1.1 Introducción

Desarrollamos este trabajo en el marco de un proyecto para la materia pedagogía del profesorado técnico del ISFD n° 119 de San Pedro, provincia de Buenos Aires.¹

El tema “violencia escolar” surge como una respuesta a los hechos de violencia que se sucedieron en la localidad de Baradero durante el mes de junio del corriente año. Se produjeron dos episodios en distintas escuelas primarias y uno en la escuela secundaria técnica, en todos los casos resultaron heridos docentes y alumnos, involucrando también a padres.

1.2 Objeto y objetivos de la investigación

La realidad de las escuelas nos lleva a reflexionar que como futuros docentes no podemos permanecer indiferentes y a indagar acerca de la violencia escolar.

En este marco, realizamos entrevistas a los principales actores de la institución escolar a nivel local, a los representantes sindicales de los dos gremios docentes más importantes, a una autoridad del distrito y al presidente del centro de estudiantes de una escuela secundaria. El objetivo es recopilar y analizar las concepciones de los mismos acerca de la violencia y su relación con la inclusión en la escuela.

2. Marco teórico y legal

2.1. Marco teórico

Nos disponemos a analizar el fenómeno de la violencia en un primer lugar, para luego enmarcarla en el ámbito escolar y de esta forma analizar sus posibles causas y configuraciones.

Pablo Di Nápoli en su ponencia “Enfoques teóricos y ejes de debate para el estudio de las violencias en el ámbito escolar” define a la violencia como *“La violencia debe interpretarse como un fenómeno relacional que emerge en las configuraciones sociales producidas por las interrelaciones de individuos en sociedad, esto es, inmersos en una estructura social y cultural condicionada en tiempo y espacio.”*

1. Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base. Res. N° 10893/11 ME- GCBA.

Según la investigación llevada a cabo por Carina Kaplan y otros en el libro “Violencia escolar bajo sospecha” (Miño y Dávila, 2009); Los autores establecen que *“es posible reconocer formas específicas de violencia dentro de las escuelas que si bien no son un correlato mecánico de la violencia social, si se deben tratar en relación con estos y es allí fuera donde se originan y cobran su significado más profundo.”*

Según el libro “La Violence en Milieu Scolaire: vol. 2. Le désordre des choses” de Eric Debarbieux, Alix Garnier, Yves Montoya y Laurence Tichit, cuya reseña hace del mismo Alfredo Furlán (2003, p.129-136). La violencia escolar: *“Es una noción proteiforme, inasible. Es ampliamente dependiente de los códigos morales, de las representaciones sociales de la educación, del estado de las reflexiones jurídicas y de los códigos que las cristalizan en construcciones siempre provisionarias. (...) Al querer definir de manera segura se corre el riesgo de ocultar las transformaciones históricas de nuestra relación con la violencia, (que se ha vuelto) más intolerante y culpabilizante.(...)Más que encontrar en lo real un concepto eterno y englobante nos aproximamos a la noción a través de indicadores imperfectos (...). (p.17).”* y Furlan dice:

“Los tres indicadores que estos autores utilizan en sus investigaciones son los siguientes: Indicadores de victimización y delitos: extorsión, robos, golpes, racismo, insultos; Indicadores del clima escolar: relaciones entre los alumnos entre si y con los maestros, relaciones entre los adultos; Indicadores de inseguridad: violencia y agresividad percibidas”.

La violencia escolar, es un fenómeno que tiene su origen en la sociedad donde se inserta la escuela, debe abordarse el tema en relación con esa sociedad que en tiempo y espacio rodea a la institución, y no puede definirse de una forma universal, sino en función de “indicadores”. En nuestra investigación utilizaremos todos los indicadores, en mayor medida indicadores del clima escolar e indicadores de inseguridad.

Daniel Brener en su artículo *“Violencias, escuelas y medios en tiempos de medioambiente”*, dice que existen relaciones conflictivas de baja intensidad que forman parte de la vida cotidiana en las escuelas. Y situaciones conflictivas de alta intensidad que son excepcionales y suceden de tanto en tanto. Las primeras están relacionadas con los conflictos. El autor afirma *“La violencia no es el contrario de paz, sino de una relación conflictiva. El aumento de violencia en la sociedad no se produce por la existencia de conflictos sino por los intentos de anularlos, evitarlos y neutralizarlos.”*

En relación a cómo enmarcar la violencia en el aula Bernard Charlot, en su artículo “La violencia en la escuela: cómo los sociólogos franceses abordan esta cuestión”. Revista “Sociologías”, establece una clasificación de cómo se da la violencia en la escuela diferenciando entre violencia **en** la escuela, **de** y **hacia** la escuela. La violencia en la escuela es aquella que se produce dentro de la escuela sin estar ligada a las actividades de la institución escolar, es la violencia social que toma forma dentro de la escuela; La violencia de la escuela está ligada a la naturaleza de las actividades de la institución escolar, que surgen del mismo dispositivo. Esta violencia se debe analizar en conjunto con la violencia hacia la escuela, que se refiere al papel que adquiere la escuela en la sociedad y cómo la escuela responde a ésta. El autor propone que si la escuela es impotente ante la violencia *en la escuela*, dispone de márgenes de acción frente a la violencia de la escuela y hacia la escuela.

En nuestra investigación abordaremos las situaciones de violencia en la escuela y de la escuela, dado que el proceso de inclusión es un fenómeno generado por el mismo sistema educativo.

En el contexto social actual atravesado por procesos que han generado un resquebrajamiento de los lazos sociales y una profundización de la exclusión social, la desigualdad y marginación de sectores cada vez más amplios de la población, el equipo de trabajo dirigido por Carina Kaplan plantea como hipótesis de trabajo que *“a mayores condiciones de posibilidad de instituir lazos sociales, mayor es la posibilidad de que el individuo genere conductas autoaccionadas y formas de vínculo social ligado al respeto mutuo y al reconocimiento de la autoridad. Por lo que en contextos de desigualdad y exclusión [...] tenderían a predominar relaciones sociales y estructuras psíquicas con menor autorregulación y por tanto se habilitarían conductas instintivas y prácticas de violencia”*. (Kaplan y otros, 2009).

La sociabilización de la violencia y su naturalización por parte de los actores, han sido reflejadas por Pablo Di Nápoli en su ponencia “Enfoques teóricos y ejes de debate para el estudio de las violencias en el ámbito escolar” cuando menciona *“Por su parte, Cardia (1997) en Brasil, afirma que los individuos de los sectores que estarían en contacto con situaciones de violencia de manera más habitual, manifestarían una naturalización en relación a las situaciones o actos de violencia.”*

En el mismo trabajo, Pablo Di Nápoli cita a Elías en *“ensayo acerca de las relaciones entre los establecidos y los forasteros”*, el cual destaca la división entre los grupos establecidos y forasteros. Los establecidos construyen normas de convivencia que deben respetar para diferenciarse de los forasteros. Estas son unas de las causales de generación de violencia en el proceso inclusivo. Establece *“(…) de manera recurrente observamos que son considerados (los forasteros) por parte*

del grupo de los establecidos como poco fiables, indisciplinados y descontrolados". Observamos una analogía de esta teoría con el proceso de inclusión educativo argentino. Los grupos ya establecidos se sienten "amenazados" por los nuevos individuos. Elías demuestra que son elementos claves clasificatorios de grupos: la posición social de las familias o el orden dentro del grupo interno (2003:240).

Di Nápoli en su exposición establece la hipótesis de que *"la categorización de "alumno violento" es construida en relación a otras adjetivaciones como malo, enfermo, ignorante, entre otras(...)* . *Dicha categoría se convierte en un elemento de estigmatización social que atraviesa subjetivamente a los actores implicados, dejándolos con pocas posibilidades de salir de ese etiquetamiento.*" Estas situaciones se han de generar en el proceso inclusivo, consecuentemente las situaciones de violencia derivadas de tales etiquetamientos, son sin lugar a dudas recurrentes en muchos de los establecimientos educativos.

Dado que hacemos referencia a la inclusión, nos remitimos al concepto que de la misma otorga la Unesco, en el marco del Taller Regional sobre educación inclusiva del Cono Sur y Región Andina 2007: *"Es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as."*

En esta definición se observa que es el sistema educativo quien tiene la responsabilidad de que todos los jóvenes estén dentro del sistema y establecer dispositivos para asegurar la inclusión tanto en forma subjetiva, con la participación de todos los actores, como de manera objetiva, en relación a contenidos y estrategias.

2.2 Marco legal

La ley nacional de educación n° 26.206 del año 2006, en su artículo número 29, dice: "La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria".

Esta incorporación de la ley, de la obligatoriedad de la escuela secundaria, constituyó un punto de inflexión para la institución, que comenzó a recibir estudiantes de sectores que históricamente no asistían a la escuela secundaria

3. Entrevistas

Los distintos actores fueron seleccionados en función al grado de representación que poseen, de manera de poder obtener el relato sobre violencia-inclusión que represente la mayor cantidad de voces, dentro de la comunidad educativa. Aquí presentamos un resumen de las entrevistas.

3.1 Entrevista a las autoridades del distrito

Al consultar a las autoridades educativas distritales sobre las distintas causales de violencia, han hecho mención, entre otras, al proceso de inclusión y a la obligatoriedad de cursar el ciclo secundario. “Incluir a jóvenes que en otro momento no hubieran siquiera trasvasado las puertas de la escuela para ingresar a la misma, o hacer permanecer en la escuela a jóvenes que en el primer o segundo año luego de sus manifestaciones que no se adaptaban a los sistemas escolares quedaban incluidos a la misma, hace que se pongan en juego algunas cuestiones que generan violencia.”

La inclusión también afecta al docente según nuestro entrevistado, “El tener incluido a jóvenes que no les resulta fácil asumir los formatos escolares, el encontrarse con docentes que no están pudiendo asumir, en muchos casos, los cambios que la ley educativa está planteando, también genera violencia.”

Y dado que el ámbito escolar incorpora a gran parte de los actores sociales, y la sociedad está inmersa en una situación de violencia constante, la escuela subyace en la sociedad violenta incluida ésta por el proceso de democratización del sistema educativo. “Y el vivir en una sociedad donde se registran situaciones de violencia, por su propia dinámica y muchas veces incentivadas por los medios de comunicación, hacen que muchas de estas se pongan en actos en las escuelas. Esta es un espacio social donde concurren, por ejemplo en Baradero, uno de cada tres habitantes están en el sistema educativo y el resto son padres, abuelos y en cierta forma están vinculadas al sistema y son formadores de esos niños y jóvenes, por lo tanto todo lo que acontece en la sociedad se manifiesta en la escuela.” La propuesta de democratizar la escuela debe ser trabajada “Otro de los temas a trabajar fuertemente es como va la construcción de la escuela democrática. Hablamos mucho de la escuela democrática hasta que se cierran las puertas del aula y comienzan las reglas que pone el profe, donde cada profesor tiene su propia regla.”

La condición de la escuela es otra causal de violencia en el proceso inclusivo, “En realidad muchos de ustedes, entran a una escuela y la encuentran de la misma manera, por lo menos en la parte simbólica, que ustedes habían dejado. Hoy se manejan una serie de recursos y nuevas tecnologías muy fuertes, donde los jóvenes son los que mejor se apropian de estas cuestiones y que hay que

trabajarlas, sin pensar en que lo tecnológico resuelve las problemáticas, pero que debemos trabajar con esas herramientas para evitar choques generacionales.”

Sin embargo, la inclusión debe llevarse a cabo y así lo manifiesta: “Respecto de si los chicos deben estar o no en la escuela, la D.G.E. tiene la concepción, a la cual adhiero, de que todos los chicos deben estar en la escuela y que todos los chicos deben estar en las escuelas comunes, es decir incluidos en los formatos escolares que la D.G.E. está ofreciendo.”

El proceso de inclusión requiere de trabajo, “Para ello hace falta mucho trabajo, no es una cuestión sencilla, hay que vencer prejuicios y hay que ir construyendo algunas herramientas para que este proceso sea más sencillo. Si puede haber casos en los cuales merezcan un tratamiento especial en cuestiones que tengan que ver con la salud, por ejemplo alguna patología psiquiátrica, donde el joven o el niño pierden el control de su manejo y se puede auto agredir o agredir a sus compañeros, bueno esas son situaciones de tratamiento muy específico, muy especial.”

3.2 Entrevista a los representantes sindicales de un gremio docente

En esta entrevista a representantes sindicales que son a su vez docentes, se reconoce que la violencia en la escuela es real y existe pero que no es una cuestión propia de la institución, sino que es producto de distintos sectores sociales. Pero la escuela no debe permanecer ajena a la problemática dado que está inserta en la sociedad.

Ante la pregunta acerca de la inclusión y los alumnos problemáticos, los entrevistados, nos decían que se debe incluir en la escuela, pero con “una calidad educativa y una calidad de convivencia. Se debe propiciar a los alumnos un espacio donde puedan desarrollarse, con personal que los acompañe como corresponde.”

Reconocen que es el docente quien debe convencerse de que es necesario llevar a cabo la inclusión, que es ese el punto de partida, porque muchas veces se hace por deber. Y son esas actitudes sin convencimiento del docente las que conducen a que se produzcan casos de violencia.

Plantean la necesidad de recursos humanos y edilicios en los que apoyarse para llevar a cabo una buena inclusión, como es el caso de los equipos de orientación escolar. Reconocen además que cuando se produce un caso de violencia escolar los docentes “no están preparados para enfrentarlo.” Afirman que expulsar a los alumnos de la escuela no es la solución para resolver casos de violencia: “en un caso de expulsión cambia la institución pero el alumno y su núcleo familiar es el mismo. El alumno no puede quedar afuera del sistema educativo.”

3.3 Entrevista a un representante sindical de otro gremio docente:

“Hay grados de violencia. Cuando decimos violencia es donde aparecen armas, elementos donde aparece un factor de riesgo. En las escuelas esto no es cotidiano. Sí aparecen otras acciones que tipificamos de violencia, pero que son de grado menor, aunque son frecuentes como son la discriminación, la burla, el aislamiento de algunos chicos pero no solo de los compañeros, hay una violencia simbólica dentro de las escuelas.

“Te decía que en la escuela se ejerce violencia simbólica, con cuestiones como exigirle a un pibe como se tiene que vestir, no que esté limpio, sino como si puede llevar gorrita o no, son violencias que no hacen a nada, que impone la clase social dominante. Solo producen resquemor. También en la forma de expresarse, que se los sanciona sin darse cuenta que esa forma de hablar es cotidiana. Y esta forma habla de una mirada muy estrecha, que todo debe estar dentro de esto.[...]

Hoy tenemos posibilidades de poder ir tratando estas cuestiones e ir cambiando nuestra mentalidad docente e institucional. Hoy la escuela no es la de antes, porque la sociedad no es la de antes. Y muchas veces pararse a decir, la escuela porque antes...empezamos mal porque no tenemos posibilidad de una solución si partimos desde la nostalgia, partimos de que no podemos hacer un análisis de qué pibes nos llegan a las escuelas y qué circunstancias los están atravesando. Hoy la escuela tiene que entrar en una órbita importante donde generar espacio para que circule la palabra de los pibes, tenemos una herramienta interesantísima sobre todo en las escuelas secundarias, que son los centros de estudiantes, no obstante muchos compañeros docentes y muchos directivos se sienten amenazados porque creen que habilitarlos es menoscabar la autoridad. Si no trabajamos en conjunto no vamos a dar una respuesta, no hay una única respuesta no es unilateral ni es única, por lo tanto tenemos que acostumbrarnos a trabajar en equipo. Creemos que estamos en un proceso de transición en toda la sociedad y en la escuela también nos llega. La ley de educación y los aportes de cada parte tienen en claro que todos tienen el derecho y el deber de estar dentro de la escuela. Se han incluido sectores que históricamente en la secundaria fueron excluidos, o entrabas dentro de mi molde o te ibas. Estos chicos que hoy están en la escuela y que antes fueron excluidos sistemáticamente, a veces son recibidos como sujetos de derecho a la educación pero a veces se los rechaza. Es una realidad, significa cambiar un paradigma, una forma de pensamiento. Nosotros decimos los pibes tienen que estar adentro de la escuela, pero también se deben tener el equipo de psicología en todas las escuelas y en los dos turnos y sabemos que no existen.”

3.4 Entrevista al presidente del centro de estudiantes de una escuela secundaria:

Con respecto a la violencia escolar el entrevistado afirmó que la misma es parte de la sociedad, “son hechos culturales y sociales”. Ante los hechos de violencia ocurridos en la localidad en el mes de junio comentó: “Son una alarma ante la cual se debe abrir los ojos”.

Cuando se le consultó acerca de la inclusión de todos en la escuela nos brindó su opinión: “Los incluimos, porque excluir es como tener una manzana podrida que se va cambiando de cajón en cajón por eso hay que incluir hay que darle tiempo. Los mayores problemas son los grados más chicos, por eso después que van pasando por los distintos filtros van cambiando, sino hay un cuerpo de sicopedagogos que los pueden ayudar.”

“Por eso no creo que la solución sea excluir, la mayor unión es democratizar, que todos den su punto de vista.”

4. Puntos de coincidencia entre las entrevistas

Del análisis relacionado de las cuatro entrevistas, encontramos coincidencias entre las mismas. No se vislumbran divergencias entre las opiniones de los entrevistados, al menos en el tema analizado.

- Los cuatro entrevistados coinciden en que se debe incluir a todos los alumnos dentro de la escuela y que esa inclusión genera violencia. La nueva normativa que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria y el hecho de que asistan a esta institución sectores de la población que históricamente no estaban incluidos en el formato escolar, genera conflictos que si no son tratados debidamente se transforman en casos de violencia.
- La mayoría de los entrevistados coinciden en que es el docente quien debe convencerse y cambiar su mentalidad para llevar a cabo la inclusión. Que las actitudes de los docentes pueden generar violencia cuando no se posee la convicción de que la inclusión es necesaria.
- Dos de nuestros entrevistados concuerdan en que el proceso de inclusión es lento y que es necesario un cambio de ideología para que pueda llevarse a cabo.

5. Análisis teórico de las entrevistas

Los entrevistados reconocen que es en la sociedad donde se origina la violencia, pero que la escuela no está ajena a ello y debe tomar parte, porque es un elemento integrante de la sociedad y constituye un espacio donde interactúan distintos actores sociales. En este sentido, concuerda su concepción de violencia con la que enuncian los autores comentados, Di Nápoli y Kaplan y otros. Con respecto a

los indicadores de violencia que plantean Debarbieux y otros, según la reseña que realiza Furlán, utilizamos para determinar la violencia escolar indicadores del clima escolar, cuando nuestros entrevistados hablan de las relaciones entre docentes y alumnos y que la misma es complicada si se trata de aceptar a alumnos que anteriormente estaban fuera del sistema; e indicadores de la inseguridad, en relación a la percepción que nuestros entrevistados tienen acerca de la violencia en las aulas.

Con respecto al análisis de posibles causales de la generación de violencia por el proceso inclusivo, nos remitimos a lo enunciado por Cardia y Elias. Si tomamos el grupo de “establecidos” como aquellos que se agrupan por afinidad, posición social o barrio, y como “forasteros” a la minoría que ingresa a la institución y pertenece a un grupo diferente de aquel predominante, se produce casi de manera obligada un choque de grupos, conflictos y roces, que conducen a situaciones de violencia. Más aún si una de las partes pertenece a un sector de la sociedad donde se convive de forma habitual con la violencia, esa práctica naturalizada se traslada sistemáticamente al ámbito escolar donde además la situación conflictiva es constante por el roce continuo entre “forasteros” y “establecidos”. Desde la institución se deberían reconocer y trabajar abiertamente estos conflictos, como dice Gabriel Brener, dado que si no se reconocen generan violencia.

Todos los entrevistados mantienen una línea con la política educativa establecida por la ley de nacional educación, que establecen que la escuela secundaria es obligatoria, por lo que todos los jóvenes deben estar dentro del sistema educativo. Analizando el concepto de inclusión enunciado por la Unesco, el mismo señala que se debe responder a la diversidad de todos los jóvenes, que el proceso conlleva, entre otras cosas, un cambio de estrategias, que agrupan las formas en que se educa y que se debe tener convicción, sobre todo por parte de docentes y directivos de que la inclusión es necesaria. La convicción en docentes se está llevando a cabo desde la base, en la formación profesional, pero nuestros entrevistados coinciden en que el proceso será lento, porque es necesario una convicción en la práctica que los docentes actuales tendrán que ir internalizando, y el cambio generacional que lleva años en completarse.

6. Conclusiones

En el proceso de investigación nos encontramos con los inconvenientes de no poder entrevistar a las personas que nos habíamos propuesto. Finalmente obtuvimos las entrevistas de los principales representantes escolares, tarea que demandó tiempo para la coordinación de los encuentros.

Analizando el cuestionario nos percatamos de que hubo preguntas redundantes, dado que lo elaboramos en una primera etapa del trabajo de investigación. También incluimos preguntas interesantes que nos otorgaron relevante información para llevar a cabo la investigación.

Del análisis realizado, surge como conclusión principal que todos los entrevistados mantienen una línea ideológica similar y en conjunción con lo que plantea la política educativa, en relación a la inclusión. También todos los actores entrevistados coinciden en que ese proceso tal y como hoy se está llevando a cabo, genera violencia.

Nos planteamos un interrogante: ¿Será posible llevar a cabo un proceso de inclusión que se desarrolle de forma armónica, sin conflictos ni violencia y respetando las diversidades de los alumnos y docentes?

7. Bibliografía

- Beech, Jason y Larrondo, Marina. Taller Regional preparatorio sobre educación inclusiva. Unesco.
- Brener, Gabriel. Artículo: “*Violencias, escuelas y medios en tiempos de medioambiente*”.
- Charlot, Bernard. Revista Sociologías vol. 4, núm. 8, julio-diciembre 2002, pp 432-443. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86819566016>).
- Di Nápoli, Pablo. “Enfoques teóricos y ejes de debate para el estudio de las violencias en el ámbito escolar”. Ponencia. (http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE2/Educacion%20y%20violencia/DI%20NAPOLI.pdf).
- Furlan, A. (2003). De la violencia y la escuela [Reseña del libro: *La violence en milieu scolaire: Vol. 2. Le désordre des choses*]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, año/vol. 5, número 002. Universidad autónoma de Baja California. Ensenada, México.p129-136.
- Kaplan, Carina y otros. “*Violencia escolar bajo sospecha*”. Ed. Miño y Dávila. 1º edición julio 2009.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y POSICIONAMIENTO SUBJETIVO EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UN ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES

Garro, Francisco David

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

davidgarro2004@hotmail.com

Vannucci, María Leticia

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

leti2903@hotmail.com

Presentación

Las prácticas de escritura en el contexto universitario constituyen una de las caras del proceso de alfabetización académica, que junto a las prácticas de lectura se conforman en herramientas intelectuales poderosas al momento de apropiarse y construir conocimiento en la formación inicial. Paula Carlino (2003) sostiene que existe una gran confusión entre muchos docentes al creer que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente; y que redactar o escribir bien es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a la Universidad. De acuerdo con esta idea pareciera que para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado. No obstante, producto de numerosas investigaciones, dichas creencias han sido desmitificadas.

Indagar acerca de las prácticas de escritura en dicho contexto, implica para nosotros preguntarnos por las prácticas que desarrollan los estudiantes en la formación docente inicial, y en este punto develar su relación con la configuración del posicionamiento subjetivo, así como también los espacios que posibilitan la transición de un escritor inmaduro a uno maduro. En este trabajo intentamos responder los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los posicionamientos subjetivos que construyen los estudiantes respecto de las experiencias en cuanto a sus prácticas de escritura en la formación docente inicial?, ¿cuáles son las experiencias de escritura que posibilitan los cambios de posicionamiento subjetivo en la formación docente?; cuyos objetivos son: Caracterizar el posicionamiento subjetivo de los estudiantes en la formación docente inicial, y analizar la relación que se construye entre posicionamiento subjetivo y prácticas de escritura desde la experiencia de los estudiantes de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Encuadre conceptual

-Acerca de la práctica de escritura en el contexto universitario. Teniendo en cuenta los aportes de las distintas investigaciones acerca de la producción escrita, en este trabajo, entendemos al acto de escribir, por un lado, como *un proceso de composición que combina factores psicológicos-cognitivos, lingüísticos- textuales y socioculturales*; y en tanto proceso de composición implica tres fases fundamentales: planificación, textualización y revisión del producto escrito. Desde esta perspectiva, el acto de escribir resulta de la confluencia de una serie de elementos individuales, lingüísticos y sociales, los cuales se definen de la siguiente manera:

-Psicológicos/ cognitivos: aquellos que pone en juego el individuo al momento de comenzar el proceso de producción escrita, e involucra operaciones de pensamiento – generación de ideas, organización y secuenciación- así como también condiciones motivacionales – intereses, propósitos, metas, creencias, emociones-.

- Lingüísticos y textuales: refiere al dominio del lenguaje, las reglas y procedimientos gramaticales y pragmáticos que otorgan las pautas para la producción de textos escritos- géneros, funciones del lenguaje, sintaxis, etc.-

-Socioculturales: involucra las condiciones del entorno, ámbito y situación en la que el individuo produce el escrito. Incluye las normas y pautas para la producción al interior de una comunidad discursiva, los tópicos y tareas demandadas.

Por otro lado, al considerar el factor sociocultural nos conduce a definir la práctica de escritura *como un acto que acontece en determinada situación comunicativa*. Esto implica considerar los componentes intervinientes en dicha situación:

Sujeto que escribe: el que produce un escrito y que pone en juego una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas y motivacionales para decir o producir conocimiento en un texto escrito.

Texto: Producto de la acción que comunica una serie de ideas organizadas y coherentes; su estructuración responde a distintas tramas y funciones del lenguaje.

Destinatario: Puede pensarse en sentido de receptor del escrito, pero también en función del sujeto demandante de aquello.

Contexto de producción: Situación espacio-temporal en la que se produce el escrito y que brinda los marcos de referencia para la producción escrita.

En este sentido, se advierte que la práctica de escritura podría leerse como: *una práctica que realiza un sujeto - y por lo tanto involucra una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas, intereses y propósitos- mediante la composición de un texto escrito –que responde a los criterios propios de la*

comunidad discursiva-, para un otro destinatario, que en el contexto universitario se convierte en ese otro que demanda una tarea.

Pensar la práctica de escritura no sólo a nivel cognitivo-subjetivo, es decir, como proceso de composición que acontece a nivel de estructuras de pensamiento; sino también, en cuanto acto comunicativo, a partir del cual el sujeto objetiva su pensamiento mediante un texto escrito en determinada situación –en este caso el ámbito universitario- invita a revisar y reflexionar sobre los espacios que posibilitan las prácticas de escritura con el objetivo de “decir” ó transformar” el conocimiento en la formación inicial.

Visto de este modo, la práctica de escritura en cuanto acto de composición y comunicación *“alberga un potencial epistémico porque no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”* (Carlino, 2003: 411).

-De la noción de posicionamiento subjetivo. El posicionamiento subjetivo (modo subjetivo de situarse) es una entidad teórica difusa y escurridiza que escapa a cualquier definición lineal. Di Scala y Cantú (2003) consideran que el *“Posicionamiento - a diferencia del concepto de “posición” – alude a la acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. El posicionamiento se da en un contexto que llamaremos situación, del que cuidadosamente intentaremos diferenciar. En efecto, la situación es objetiva y está externamente determinada, mientras que el posicionamiento es subjetivo y está atravesado por las variables de la historia pulsional, relacional e identicatoria del sujeto.* (Di Scala y Cantú, 2003:3).

Se entiende al posicionamiento subjetivo como la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, esta forma de colocarse proporciona un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden hacer una lectura del mundo, sentir y transformar la realidad (actuar para enfrentar la desigualdad social del contexto social).

En ese sentido el modo subjetivo de situarse ante la realidad denominado posicionamiento subjetivo, es la forma de habitabilidad del mundo, forma construida personal y colectivamente de ser, de pensar, de sentir, de actuar, es decir de vivir, que no se reduce solamente a una forma de “mirar” sino a poner en juego todos los sentimientos, el pensamiento en ese nuevo modo actuar.

Podríamos mencionar algunos elementos que caracterizan al posicionamiento subjetivo:

El **lugar** donde se ubica la posición. El posicionamiento subjetivo para Ballairó (2001) es el lugar donde se encuentra situado mentalmente un individuo. Un individuo, aunque no lo sepa, se ubica inconscientemente en diversos posicionamientos mentales y como consecuencia de ello, va a percibir la realidad tanto interna como externa. Ballairó (2001) aporta un ejemplo que ilustra este

concepto. Una persona que se encuentre observando un tren en movimiento, va a ver el mundo conforme al lugar donde se sitúe respecto al mismo: Delante, al costado, o detrás. Lo que va percibir es llegando, pasando o alejándose. En ese particular sentido, el posicionamiento que asuma lo llevará a ver la realidad de distinto modo.

La **relación que se produce con otras posiciones**. Un posicionamiento es un punto de vista adoptado por un hablante dentro de un discurso que puede afirmar u oponerse a las posiciones adoptadas por otros hablantes (Mc Laren, 2002: 62). En ese sentido el posicionamiento ubica al sujeto al interior de relaciones de posición con otros sujetos, esas relaciones pueden ser de oposición, alianza o de jerarquía. Este tipo de relación promueve la *toma conciencia* de sí mismo y de las visiones de mundo y la situación particular.

El **elemento que articula dialécticamente lo fijo con lo dinámico**, en tanto que es una estructura que está posicionada pero a su vez es posicionante. Está posicionada porque las posiciones que asumen los sujetos es un producto que está sujetado a posiciones ya existentes, y es *posicionante* porque ubica a los otros en un cierto espacio social de referencia construido a partir de su propio lugar. En este sentido, el posicionamiento es un dispositivo que contribuye a colocar al sujeto en un lugar determinado dentro de un mundo de lugares posibles.

El posicionamiento visto como lugar, como relación y como acción posicionada y posicionante es vital para la construcción de la identidad, en tanto que, como afirma Hall, (2000; 235) la identidad se constituye a partir de puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto. Debe quedar claro entonces que el posicionamiento es un aspecto sustantivo que define un sistema pertenencias sociales de los sujetos, en tanto implica la identificación con posturas definidas.

Encuadre metodológico

Se realizó un estudio cualitativo, ya que se pretende develar y describir los posicionamientos que asumen los estudiantes en las carreras de formación docente en relación a las experiencias en cuanto a las prácticas de escritura que desarrollan a lo largo de su trayecto formativo. En función de ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNS

Principales avances

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de las carreras de formación docente, podemos identificar dos elementos claves para comprender la relación entre las prácticas de escritura y el posicionamiento subjetivo, así como también las dificultades identificadas en éstas, a saber:

A-El sentido que los sujetos le atribuyen a las prácticas de escritura. Las experiencias de los estudiantes nos permiten organizar sus prácticas de escritura en base a: escribir para quién; escribir para qué y; el tercer y último, una combinación que implica articular sujetos destinatarios y finalidad.

- **Escribir para quién.** Aquí se visualizan al menos dos tipos de destinatarios diferentes. Para los otros y para sí mismo.

En relación a escribir **para los otros**, una de las estudiantes señala: *“Capaz que la escritura sea el momento donde vos estas tratando de demostrar lo que aprendiste en la universidad, como que lo que aprendes, lo aprendes cuando estas con el otro charlando discutiendo...pero la escritura ha funcionado, al menos en mi caso, mas para demostrar, plasmar que lo que está ahí es lo que vos aprendiste”(…)*demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos”(EC1). Como se puede apreciar esta alumna, entiende a la práctica de escritura en la universidad, como una herramienta para demostrar al otro (en este caso el docente) lo que aprendió de los textos, en ese marco la producción escrita es la prueba (o medio) donde se expone al otro lo aprendido. De esta forma la escritura está sostenida en el deseo de aprobar tratando de cubrir la expectativa del docente (sujeto evaluador). La práctica de escritura para otro, como destaca Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), despersonaliza en tanto que se escribe, fundamentalmente, para cumplir y cubrir una demanda que le es ajena, sin lograr un nivel de implicación que le permita al sujeto darle sentido a esa práctica.

Por el contrario, la práctica de escritura **para sí mismo tiene** un horizonte diferente, tal como lo expresa la misma estudiante: *“Ahora en la práctica estamos haciendo este ejercicio de uno sacar las concepciones de enseñanza y aprendizaje y creo que a todos nos cuesta porque ya no se trata de demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos sino ahora es escribir para vos. Nos dicen chicos esto les va a servir a ustedes para hacer sus prácticas. Es una de las primeras veces que uno está escribiendo para uno realmente, no para aprobar tal o cual trabajo, por ejemplo un parcial”(EC1)*. Esta estudiante destaca claramente que (al final de su carrera) ya no trata de escribir para otro cumpliendo las demandas ajenas, sino que comienza a hacerlo para sí misma, y de ese modo se implica con el conocimiento que está produciendo.

La definición del destinatario de la escritura pone de manifiesto el nivel de implicación subjetiva en el proceso de escritura en la universidad. Según Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), si sólo escribe para otro (práctica más frecuente en la educación formal) satisfaciendo una demanda externa, la producción se vuelve ajena. Pero si se escribe para sí mismo, la producción es más profunda y se vuelve más propia. Según estos autores siempre hay

posibilidades de mayor implicación de los sujetos en la escritura; sin embargo, en las instituciones educativas persiste el interés por perpetuar un tipo de escritura que refleje fielmente y con objetividad lo que dicen los textos de los autores que leen, y las posturas personales importan siempre y cuando ratifiquen lo dicho y escrito por otro.

-Escribir para qué. En lo relativo a este eje se pueden visualizar al menos dos finalidades diferentes. La de reproducir lo que el texto dice o la de producir conocimiento en base al texto.

En torno a la práctica de escritura que tiene como horizonte sólo la **reproducción del conocimiento** que está contenida en el texto, las alumnas señalan: “*Por ahí en primero era más sacar de los textos, era como un copiar y pegar*”(EE2); “*el trabajo práctico o la monografía por lo general es más información de los textos que tuya*”(EC2); “*la mayoría de los trabajos escritos en la facultad eran sacar de tal autor y cortar y pegar*”(EE3); “*por allí veo que digo lo textual. (...) me cuesta ponerme en lugar de los autores*”(EI2). Las cuatro respuestas señalan que en la universidad se desarrollan prácticas de escrituras cuya finalidad está destinada, fundamentalmente, a copiar las ideas que expone el texto.

Estas prácticas de escrituras reproductivas están asociadas, a los tipos de prácticas de escritura frecuentes (trabajo práctico y monografía) que les demanda la formación, según algunas estudiantes, o la complejidad de los temas que se abordan, según otras.

En lo relativo a escribir para **producir a partir del texto**, una estudiante señala: “*Cuando se escribe (...) existen dos partes no sólo la búsqueda bibliográfica y lo que dice un autor, y no sólo lo que dice un texto, sino también y cuando existe libertad se puede escribir un texto donde imprimir el sello de uno y es ahí donde se puede construir muchísimo el conocimiento*”(EE3). Esta respuesta nos muestra la existencia de un espacio de escritura universitaria, donde no sólo tienen que reproducir las ideas del texto, sino también están autorizados por el clima de libertad existente, a producir textos donde pueden exponer su propia idea, que es según esta estudiante, el punto de partida para construir conocimiento.

Estas observaciones en torno a escribir para reproducir o para producir el texto confirman las conclusiones arribadas por Scardamalia y Bereiter (1992) y a fines de la misma década por Bono y otras (1998), quienes identificaron dos tipos de composición en la escritura de los universitarios: el primero “decir el conocimiento” (lo que en este trabajo se denomina escribir para reproducir la ideas de texto) y el segundo “transformar el conocimiento” (lo que aquí se llamó construir conocimiento a partir del texto). Según estas autoras, es de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento, sino principalmente a transformar dicho conocimiento. Este proceso se produce por medio de una interacción entre el contenido, el lector

y sus posibles reacciones frente al texto, donde el autor se va modificando conforme escribe su obra, en otras palabras la diferencia entre uno y otro radica en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición.

Según Scardamalia y Bereiter (1992) la comprensión de los escritores experimentados cambia y crece durante el proceso de composición, para ello es de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que los alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento.

-Combinación para qué y para quién. No se puede hacer una división tajante en escribir para qué y escribir para quién, en este trabajo sólo se hizo a los efectos de poder analizar con mayor profundidad los sentidos de la escritura universitaria. Para salvar este examen fragmentado, a continuación se transcribe la respuesta de una estudiante donde se asocia estos dos aspectos: *“Empezó con pedagogía, en que pude armar un escrito mío, en donde estaba esa instancia de búsqueda de material bibliográfico y esa instancia de imprimirle el sello de uno y es ahí donde pude construir muchísimo el conocimiento y todos esos prácticos donde uno puede construir más que leer y no poner lo que quiere el profesor y lo que dicen el texto...”* (EE3). Esta respuesta pone de manifiesto la intrínseca relación que existe entre la finalidad y destinatarios, en ese sentido es factible inferir dos tipos de escritura construida en base a la combinación de estos dos aspectos.

Tipo 1. La escritura enajenada (*“poner lo que quiere el profesor y lo que dice el texto”*). Es aquella escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que está destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto únicamente se escribe para ellos.

Tipo 2. La escritura propia (*“amar un escrito mío”*). Es aquella escritura que si bien, tiene en cuenta el material bibliográfico de referencia, no se queda encerrada en ello; sino que busca construir ideas propias imprimiendo la visión particular de quienes escriben. Esta operación promueve la construcción de conocimiento en tanto crea las condiciones que ponen en juego los saberes apropiados previamente, y también estimula la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura.

En suma, como puede apreciarse a lo largo de este apartado, en la enseñanza universitaria la producción escrita es un instrumento de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Si sólo se usa como medio para reproducir mecánicamente el conocimiento respondiendo a las necesidades del equipo de cátedra, la escritura pierde su carácter formativo y se convierte en una herramienta

de control pedagógico. Pero si se la emplea como un dispositivo para la transformación del conocimiento y desarrollo de las potencialidades creativas, esta práctica recupera su carácter formativo.

B-Transformación del escritor inmaduro al maduro producido por el cambio de posicionamiento subjetivo desde la experiencia de los estudiantes.

Desde el punto de vista formativo, para Bono y otros (1998), “decir el conocimiento” es un proceso de composición “inmadura”, mientras que “transformar el conocimiento” da cuenta de los procesos utilizados por los escritores “maduros”. La transformación de un escritor inmaduro, de carácter reproductivo, a uno maduro de nivel productivo esta sostenido en un cambio en el posicionamiento del sujeto frente al conocimiento. Este cambio no es espontáneo, ni inercial, ni evolutivo sino que es un proceso intencional que se produce en aquellos espacios educativos donde las estudiantes tuvieron que aprender a escribir escribiendo.

A continuación se transcriben aquellas respuestas donde las alumnas rescatan diversas prácticas de escrituras que contribuyen a transformar el escritor reproductor (posición pasiva) al escritor productor (posición activa).

a) Experiencias de escritura donde se emplea herramientas de síntesis

Una alumna destacó la importancia que tiene aprender a emplear herramientas de síntesis para poder escribir: “(...) en 3º empezaron a darnos para hacer cuadros y cuadros....Después en psicología educacional veíamos esas herramientas y las técnicas de estudio, en un trabajo que teníamos que hacer nosotros poníamos qué técnicas usábamos....Vos ahí te dabas cuenta...” (EE2).

b) Experiencia de escritura donde se promueve la relación entre conceptos

Otra estudiante recuperó aquella práctica de escritura orientada a relacionar conceptos y pensar sobre lo que se está estudiando como base para construirse como escritora: “Los profesores nos dan muchos trabajos prácticos nos dan cosas para relacionar, para pensar, por ejemplo relacionar la unidad cuatro con la uno, recién ahora me doy cuenta cómo escribirlos, recién ahora puedo hacerlo. Siempre en el ámbito de la Facultad...”(EI2)

c) Experiencias de escritura donde se promueve la exposición de ideas propias

Dos estudiantes van un poco más allá, recuperando aquellas prácticas de escritura realizadas durante el proceso formativo en el que deben exponer su pensamiento y no sólo reproducir las ideas del texto. En este sentido mencionan tres tipos de prácticas de escritura distintas:

c.1-Defender una tesis (afirmar) con argumentos propios. En este sentido una alumna señala: “Yo pienso que todas (refiriéndose a la prácticas de escritura) te ayudan a pensar y

*aprender ...pero cuando ya te dan, por ejemplo, una afirmación y vos tenés que opinar y fundamentar tu respuesta, esas es como que te ayudan a pensar más, porque tenés que fijarte que vas a poner, cómo lo vas a poner, porque yo tengo que estar segura de lo que pongo porque si hacemos una socialización vos tenés que estar seguro si te preguntan, y dar un buen argumento”(EE2); c.2- **responder a preguntas que promueven apreciaciones propias:** “en sociología hicimos un trabajo así que estuvo bueno, en pedagogía, en política también había preguntas donde uno podía poner opiniones personales, construir un poquito más”(EE3); c.3- **producir textos con distintos formatos de escrituras** que promueven el posicionamiento subjetivo activo. En ese sentido se rescata el ensayo, el cuento y la autobiografía.*

A continuación, a modo de ejemplo se transcribe un fragmento de entrevista donde se explicita el ensayo como formato: “Es que tengo tan poca experiencia, pero por ejemplo el ensayo, para mi te permite un montón de cosas, o sea, partir de una problemática que vos estas planteando y fundamentarla, y para mi está muy bueno porque puedes expresar tus propias ideas”.(EC2).

Esta entrevistada agrega: “El primer ensayo lo hice sola, que se basaba sobre “la influencia de los medios de comunicación”, que me costó un montón y estuve como una semana para escribir cinco hojas y que en realidad me inspire con una canción y de ahí agarre el tema y comencé a escribir, pero no sabía, en ese momento, que se podía fundamentar con textos, sino capaz que hubiera sido más fácil. Ahora estoy escribiendo otro con una compañera, pero ya sé que lo puedo fundamentar con teoría, entonces es diferente” (EC2).

Como se puede observar las distintas experiencias de escritura durante el trayecto formativo que manifiestan las estudiantes, indican niveles de implicación diferentes con respecto a dicha práctica que posibilitan la transición de un escritor inmaduro a un escritor maduro.

C)- Dificultades identificadas por los estudiantes en la práctica de escritura en el trayecto de formación docente.

A partir de las experiencias de los estudiantes podemos identificar una serie de dificultades en torno a la práctica de escritura, las cuales se nuclean en torno a dos ejes:

1° Relativo a dificultades en la escritura que ellos perciben en el proceso de formación: aquí se destacan **las que se producen en el ingreso a la universidad**, producidas por el cambio en la representación que tenían como escritores en la secundaria y, la construcción de nuevas representaciones en base a las exigencias universitarias, en este sentido una estudiante señala: “Mirá yo salí de la secundaria creyendo que era buena para escribir, me bajaron el ideal la semana pasada con la problemática de Mimí, nos dijeron que la redacción estaba pésima...así que no se...por ahí uno se cree que es bueno en algo...”(EC1-Romi); **y las que emergieron durante el**

transcurso de la carrera, aquí se pueden identificar las relativas a: los espacios para la enseñanza de la escritura, la articulación de los mismos, así como la falta de espacios para ejercer la escritura propia. Con relación a la falta de espacios una alumna señala que son pocos los espacios existentes a estos fines: “...*muy pocos (espacios de escritura), lo que son los trabajos prácticos, además ensayos, que hice uno solo en toda la carrera (para un optativo) y ahora estoy haciendo otro para Nivel Superior, pero después nada más y me parece que esa es una falencia que tiene nuestra carrera porque creo que mínimo, tres o cuatro ensayos tendríamos que hacer por año, porque no puede ser que llegemos a cuarto año y cuando nos dicen que hagamos un ensayo los profesores nos tengan que dar una hoja en donde diga lo que es un ensayo, nos estamos por recibir y no sabemos lo que es un ensayo...Porque no tenemos a nadie que nos haya enseñado cómo escribir en la carrera*” (EC2).

2º Relativo a las dificultades de los estudiantes, en torno a los procesos que atraviesan, en el aprendizaje de la escritura. Los estudiantes identifican una serie de dificultades durante el transcurso de su carrera. A continuación la respuesta de una alumna nos permite inferir un supuesto que relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita, que subyace en la representación de las alumnas: “*Generalmente cuando tenías que rehacer un trabajo, (en los primeros años), no era por la redacción en sí porque faltaba un concepto, en cambio ahora “chicas la redacción”... yo me decía a mi misma capaz que mi redacción era buena para un nivel secundario, cuando yo salí de esa profesora que me encantaba, pero no para un nivel universitario o para pensarte profesionalmente, digo bueno me faltara mas lectura...*” (EC1- Romi)

De la lectura de este fragmento se puede deducir la existencia de dos hipótesis, que, tal como se señaló anteriormente, relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita. Estas hipótesis pueden formularse de este modo:

Hipótesis 1. En los primeros años de la carrera al sujeto en formación se lo entiende como una persona con posicionamiento de estudiantes y el proceso formativo se focaliza, fundamentalmente, en la reproducción escrita de los contenidos correctos.

Hipótesis 2. En los últimos años de la carrera, en donde el sujeto de formación se acerca a la posición de profesionales, los procesos formativos se focalizan en la producción escrita en donde exista equilibrio entre las formas y los contenidos.

Principales aportes

Producto del análisis presentado en líneas precedentes, es factible pensar el ámbito de la formación docente inicial como espacio que posibilita visualizar, a partir de las experiencias en torno a las

prácticas de escritura de los estudiantes, el cambio de posicionamiento en relación al conocimiento, lo que conlleva a la transición del escritor inmaduro a un escritor maduro en determinada situación.

En este sentido, es posible dar cuenta de un modelo de análisis que nos permita poner en juego los factores involucrados en la reproducción/producción del conocimiento - lo que se ha denominado en este trabajo como *decir el conocimiento y transformar el conocimiento*- mediante la composición de un texto escrito en la formación inicial.

Las experiencias de los estudiantes sobre las prácticas de escritura en la formación docente inicial, se pueden analizar a partir de la relación entre: sujeto, texto y destinatario.

-En orden del sujeto que escribe (estudiante), se pone en juego cierto nivel de implicación en el proceso de composición. En este sentido, el nivel de implicación está sujeto a la demanda del otro, por lo que intervienen al momento de la producción ciertas operaciones de pensamiento, intereses, emociones, propósitos, en función de la tarea demandada en la situación formativa. Este nivel de implicación transita por diferentes estadios, que van desde un decir el conocimiento o sea reproducir el contenido, a transformar el conocimiento, es decir la realización de una producción creativa. Entre un extremo y otro aparecen niveles intermedios de implicación que involucran operaciones tales como: el establecimiento de relaciones entre conceptos al interior de un texto, los posibles encuentros entre las ideas de un autor y las propias del estudiante.

- En cuanto al otro destinatario, se infiere que los niveles de implicación nos dan los marcos de referencia para pensar el cambio de posicionamiento, de un sujeto pasivo en relación a la práctica de escritura (nivel de implicación menor), lo que llevaría a adoptar una posición de escritura enajenada en cuanto al texto, visualizando al otro destinatario como evaluador de su producción; a un sujeto activo en relación a la práctica de escritura (nivel de implicación mayor), lo que implicaría una escritura propia visualizando al otro destinatario, no sólo como evaluador, sino como lector.

-En cuanto al texto como producto de la composición del estudiante, y a su vez como elemento mediador entre ambos sujetos, conjuga elementos que responden, por un lado, al contenido propio del campo disciplinar determinado en función de la especificidad de la carrera elegida -ya sea Educación Inicial, Educación Especial, Ciencias de la Educación-, cuyo contexto a su vez determina los formatos de escritura propios de la comunidad discursiva; y por otro lado, el manejo de conocimientos de géneros textuales así como también de procedimientos gramaticales y de sintaxis al momento de producir un texto.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha pretendido dar a conocer los resultados obtenidos a partir del trabajo de investigación mencionado anteriormente, y cuyo propósito ha sido dar cuenta de las prácticas de escritura que desarrollan los estudiantes de las carreras de educación, y cómo dichas prácticas se vinculan con la configuración del posicionamiento subjetivo en el contexto universitario. En este punto es posible concluir:

1° En lo relativo a la relación entre posicionamiento subjetivo y práctica de escritura se pueden identificar diferentes sentidos. El relativo a los sujetos a quienes están destinadas las producciones (“escribir para quien”); así como en lo referido a la finalidad que posee dicha práctica (“escribir para qué”), y finalmente la conjunción de ambas. Producto de ello, se identifican dos vinculaciones, por un lado, la existencia de una práctica de escritura enajenada (escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que está destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto se escribe únicamente para ellos); y por otro lado, una práctica de escritura propia (escritura que teniendo en cuenta el material bibliográfico busca promover la construcción de conocimiento, en tanto crea las condiciones que pone en juego los saberes apropiados previamente y la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura). En función de esto se visualiza un proceso de transformación de un escritor inmaduro, de prácticas reproductivas, a un escritor maduro cuyas prácticas de escritura involucran procesos de producción que implica un cambio de posicionamiento frente al conocimiento.

2° Se observa que se presentan dificultades en dos momentos del trayecto formativo: En primer lugar, al ingresar a la universidad, puesto que implica romper con las representaciones y prácticas que se tenía sobre la escritura en el nivel secundario, y los déficits en torno a la escritura que consideran los estudiantes al ingresar a la cultura académica. En segundo lugar, las dificultades durante el proceso de formación: se evidencian aquellas vinculadas a los espacios de formación (ausencia de espacios para la enseñanza de la escritura, la falta de articulación entre los espacios de formación en torno a la práctica de escritura y la falta de espacios formativos para desplegar la escritura propia); así como, las vinculadas a la composición escrita (proceso de textualización, y revisión de trabajos presentados).

3° No sólo es un proceso de composición que desarrolla un sujeto, sino también un acto comunicativo que implica a un “otro” destinatario, que asume distintas posiciones según la finalidad del proceso de escritura – un otro evaluador, un otro receptor -.

4° Además el posicionarse como escritor/autor en el contexto universitario está sujeto al tipo de tarea, tópico, demanda que se solicite en el acto de producir un texto.

Producto de la problematización expuesta es que se plantea la necesidad de repensar y generar espacios de formación que promuevan la producción escrita, no sólo para decir el conocimiento sino para transformar el conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

- Ballairo, J. (2001). La ventana del deseo. Libros Tauro
- Bono, A. y Otro (1998) "Los estudiantes universitarios como productores de textos". Lectura y Vida. Año 19, N° 4.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Investigación, Año 6, N° 20.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Di Scala, M. y Cantú, G (2003). Diagnóstico psicopedagógico en lectura y Escritura. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Mercado Cruz, E. y Espinoza Chávez, V. (2011). Sentir, pensar, reflexionar y escribir: la implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales. En CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 15 procesos de formación. http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/po-nencias/0552-F.pdf (consulta 6 de octubre 2011).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje. N°58.
- PROICO N° 4-1-8802 (2010-2013) “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”. FCH- UNSL.

PERSPECTIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS ANTE DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTACIÓN DE VIOLENCIAS EN ESCUELAS. APRENDIZAJE SITUADO EN CONTEXTO Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

Dome, Carolina; López, Ariana; Confeggi, Xoana

Universidad de Buenos Aires
carolina_dome@yahoo.com.ar

Introducción:

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT acreditado para 2011-2014 “Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos”, y profundiza lo realizado en el Proyecto “Los Psicólogos y la Fragmentación de la Experiencia Educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el Análisis y la Intervención de Problemas Situados en Contexto” (UBACYT P023/ 2008-2010), ambos dirigidos por Prof. Mag. Cristina Erausquin. La Investigación aborda la construcción del conocimiento profesional Agentes Psicoeducativos (Psicólogos, Psicopedagogos, Maestros y otros agentes escolares con especialización en Psicología) en actividad en instituciones de Educación, y nuestro equipo de trabajo se ha especializado en la construcción de tales conocimientos ante situaciones –problema de violencia que emergen en contexto de práctica. Se analiza el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para un ejercicio profesional competente, en diferentes escenarios y roles. Interesa identificar dilemas y obstáculos que, en su trabajo profesional, facilitan o dificultan la profundización de giros de posicionamiento y conocimiento. Algunas de las preguntas que guían este proyecto son: ¿cómo hace un Agente Psicoeducativo para desarrollar competencias y conocimientos, en contextos complejos, turbulentos y cambiantes, sobre cuyos problemas y demandas la formación de grado ha sido escasa? ¿identifican y analizan la complejidad de los problemas, en tramas intersubjetivas y psicosociales para su abordaje en contexto? ¿historizan la génesis del problema y sus causas en relación a diferentes planos de los eventos, múltiples fuerzas y su encadenamiento en el tiempo?, En la intervención profesional, ¿participan en las decisiones sobre qué hacer y cómo?, ¿desarrollan actividades complejas con otros profesionales y actores?, ¿negocian y co-construyen la intervención, la implementan y evalúan conjuntamente?, ¿la intervención se dirige sólo a individuos, a grupos, a instituciones, o es multidimensional y articulada?, ¿plantean objetivos antes de actuar y con la flexibilidad de modificarlos ponderando contextos co-constructivamente?, ¿se implican en el proceso responsabilizándose de la dirección elegida? Acerca de las herramientas, ¿utilizan un espectro variado y versátil de instrumentos para

diferentes dimensiones de los problemas?, ¿recontextualizan insumos conceptuales y metodológicos de la disciplina, fundamentando su uso en marcos teóricos?, ¿analizan resultados de su acción en relación a los objetivos planteados y al sistema de actividad?, ¿atribuyen dichos resultados a diferentes condiciones, ponderando la complejidad personal-contextual? Esta línea de investigación, que se extiende desde el año 2000, ha constatado que hoy los agentes psicoeducativos reconocen estos desafíos y la necesidad de encararlos.

La pregunta de investigación en este proyecto se orienta a la indagación, identificación y caracterización de las competencias profesionales para la acción eficaz y oportuna de resolución de problemas situados que desarrollan. La presente indagación sobre situaciones -problema específicos de violencia, se inició en el año 2009 con preguntas acerca de cómo las situaciones de violencias son apropiadas y redescritas desde las perspectivas de los Agentes Psicoeducativos. Una de las hipótesis o anticipaciones de sentido planteadas reside en que la comprensión y el análisis de los problemas que abordan los Agentes Psicoeducativos en instituciones escolares; como así también la construcción de una intervención profesional con sentido estratégico; están en relación con la existencia de dispositivos de trabajo interagenciales, donde los agentes involucrados pueden co-contruir conjuntamente o en consulta la intervención con otros agentes, historizando los problemas en el seno de Sistemas de Actividad (Engestrom 2001) colectivos. Los objetivos generales consisten en analizar las estructuras de apoyo con la que cuentan los agentes psicoeducativos para intervenir ante escenas y situaciones de violencia en contexto; indagando los *modelos mentales situacionales* (Rodrigo 1998) de análisis y de resolución de problemas que construyen y analizando -en términos de fortalezas y nudos críticos- su desarrollo en dirección de apertura y cambio cognitivo en comunidades de práctica para potenciar el trabajo interagencial. Como objetivos específicos se establece la caracterización de giros y reorganizaciones de los modelos mentales situacionales de análisis y de resolución de problemas de Agentes Psicoeducativos en contextos de actividad, y caracterizar modelos de análisis y de resolución de problemas que habilitan procesos de apertura y cambio en los *sistemas de actividad* que configuran con otros profesionales en *comunidades de prácticas* (Rogoff 1997).

Estrategias metodológicas

Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos y enfoque etnográfico. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* a 114 Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en instituciones de gestión pública y privada - en distintos niveles y modalidades: Primaria, Secundaria, Terciaria, Rural, Especial - en dos ciudades de Argentina: Buenos Aires y La Plata, en Cursos para Graduados en la Especialidad Psicoeducativa, dictados en la Facultad de

Psicología de UBA y el Colegio de Psicólogos Distrito XI. La muestra está compuesta por: 83 Lic. en Psicología, 8 Psicopedagogos, 7 Lic. en Trabajo Social, 5 Lic. en Ciencias de la Educación, 1 Lic. en Sociología, 2 Profesores de Literatura, 2 Profesores de Educación Primaria, 2 Estudiantes de Psicología Avanzados, 1 profesor de Educación Especial y 1 Licenciado en Relaciones Laborales. Los datos fueron analizados con *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa*, adaptada a "situaciones-problema de violencias en escuelas" (Erausquin, Basualdo, 2005). La *narrativa* de los AP refleja creencias y conocimientos, a la vez que su experiencia personal atravesada por la cultura, y destaca la subjetividad del narrador a la vez que la situación en la cual se involucra. Unidad de Análisis: Modelos Mentales de Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos para la Intervención Profesional en problemas de violencias situados en escenarios educativos, compuesta por cuatro dimensiones: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución de Causas o Razones.

Contexto conceptual

En el presente trabajo, se utilizan categorías enmarcadas en las unidades de análisis sistémicas, dialécticas y genéticas (Castorina, Baquero, 2005) de los enfoques socio-culturales originados en el pensamiento de Vigotsky (1988): las *zonas de desarrollo próximo* para la construcción social de conocimientos, competencias e identidades (Newman et.al., 1989, Littowitz, 1993); las *comunidades de práctica* (Lave, 1991, Rogoff, 1997) y la tercera generación de *teoría de la actividad*, con la inclusión de sistemas de actividad inter-institucionales (Engeström, 2001). Las categorías del marco epistémico socio-histórico-cultural, especialmente la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev y Engeström a partir de Vygotsky, se articulan en el presente trabajo con la perspectiva cognitivo contextualista de los modelos mentales de situación (MMS) en escenarios de cambio educativo (María José Rodrigo, 1999).

Los enfoques inspirados en el pensamiento de Vygotsky; que abarcan la concepción de *acción mediada* de Wertsch (1999) y los *sistemas de actividad* de Engeström (2001), permiten articular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que se inscribe dicha experiencia. El aprendizaje deja de ser localizado exclusivamente en la mente individual, para situarse en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de *participación en prácticas culturales* (Rogoff, 2003). Partiendo de la *mediación cultural* Engeström sitúa objetos e intenciones de los sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas con comunidad(es), normas, división del trabajo e instrumentos de mediación; lo que se ha representado como *triángulo mediacional expandido del sistema de actividad* (Engeström, 1991). Las

contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* generan movimientos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción.

Tales categorías se articulan en el presente trabajo con la perspectiva cognitivo-contextualista de los modelos mentales de situación (MMS) en escenarios de cambio educativo (Rodrigo, 1999). Para la autora, la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias*; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido; en lo que denomina *constructivismo episódico*. El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias *de dominio* frente a demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999).

Posiciones compartidas con investigaciones sobre violencias escolares en nuestro contexto socio-histórico. La indagación aborda *violencias en escuelas* desde la mirada de los agentes/actores psicoeducativos, enlazando sus manifestaciones con la pregunta por la posibilidad de un *acto pedagógico colectivo*, suficientemente potente como para lograr la metabolización y reelaboración de las violencias (Meirieu, 2008). El marco epistémico recupera asimismo las reflexiones que hicieron historia en nuestro contexto (Cátedra Abierta en *Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina*, 2008), sobre la importancia de la reconstrucción compartida de estructuras de legalidades consensuadas y habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización, la prevención, la imputabilidad de *menores* con que se enfrenta a las violencias en escuelas cuando se confunde *seguridad* con *impunidad* (Bleichmar, 2008). Entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, lo que significa concebirlas como *propiedades de relaciones de y entre las personas y con las instituciones sociales*, y como tales, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Concebimos a *las violencias en plural*, dados los múltiples modos con que se presentan a los actores en las instituciones educativas, y habida cuenta de la imposible *neutralidad* de las palabras que la nombran y del carácter tentativamente constructivo de las hipótesis que la explican, en lugar de las certezas de conocimiento definitivo que se anhelan. Es preciso realizar una puntuación crítica sobre el histórico supuesto de *violencia escolar*, que concibe a la violencia como intrínseca a las escuelas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas. Esta problematización no implica tampoco considerar a las *violencias en la escuela* como originadas necesariamente fuera de ella, como si el contexto social extra-escolar en su turbulencia hubiera invadido el *santuario de la acción civilizadora* con que la modernidad representó al designio escolar (Dubet, 1998). *"No podemos ver a la escuela como mero "recipiente"*

de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior” (Saucedo Ramos, p.69) Hay consenso en la comunidad educativa acerca de que la escuela no puede permanecer ajena a ella, porque la existencia de violencia, como fracaso de la palabra legitimadora y de la legalidad habilitante del derecho de todos, compromete la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender (Meirieu, 2008). Es preciso problematizar los entrelazamientos de la violencia con el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones, incluyendo lo que las relaciones sociales de dominación disponen y habilitan como formas de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1997) y el modo como la escuela reproduce dicha violencia en su invisibilización, a través de *arbitrarios culturales* presentados como universales (Kaplan, 2006).

Avances y problemáticas

Un análisis general inicial de la muestra concluyó (Erausquin et al., 2009; Confeggi et al., 2010) que las dificultades de los AP en el abordaje de las situaciones-problema parecía vincularse con que la violencia precipita tensiones de urgencia, con demandas apremiantes para prevenirla de parte de alumnos, otros profesionales o la institución, para evitar o disminuir el daño o sufrimiento que provoca. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los AP suelen responder con exigencia de inmediatez. Los AP que se implican en el abordaje se muestran permeables, sensibles, proclives a ver escenas detrás de la escena, en la génesis de las violencias, más allá de apariencias y efectos, en estructuras y dinámicas complejas – escolares, sociales, familiares, personales –. Su preocupación es reinstaurar al sujeto de derecho en su libertad y potencialidad, siendo subjetividades en desarrollo. Esta mirada de los AP se diferencia radicalmente de la judicialización o penalización del alumno juvenil/infantil, que señala como figura de peligrosidad o amenaza social a aquellos a quienes los discursos de la seguridad denominan cada vez más “menores” en lugar de “alumnos”.

A partir de un análisis cuali y cuantitativo distinguimos tres posibles **figuras de intervención profesional** en base a sus modos de concebir, recortar y situar las escenas de violencia y de intervenir ante ellas: ***Trabajo encapsulado, trabajo en consulta y trabajo en equipo***. El “***trabajo encapsulado***” representa el 39,5% de la totalidad de la muestra. En general, estos agentes actúan solos y aislados, sin construir conjuntamente con otros sus intervenciones. Toman decisiones unilateralmente y dirigen sus acciones hacia un único objetivo (sobre sujetos individuales y/o tramas vinculares sin articularlo en simultáneo). En esta figura, insiste una tendencia a la *sobreimplicación* en el problema, en el sentido del sobre-trabajo, la pérdida de distancia y sus efectos en la vida anímica; que conlleva una disminución de la *disociación instrumental* necesaria para el criterio pertinente a la resolución del problema. En estos actores predomina la percepción del problema desde el punto de vista del Sujeto-

Víctima, generalmente situado en el/los alumno/s, con predominio de la figura de humillación al más débil. Frente a la demanda de urgencia, los modelos explicativos y de intervención resultan ser los hegemónicos, enmarcados en la lógica clínica, que sin marcos teóricos consistentes suelen ser rebasados por las situaciones de conflictos. La figura “*trabajo en consulta*”, está conformada por el 31,5% del total de la muestra, y en ella el AP interviene a través de la consulta de y con otros agentes, teniendo en cuenta diferentes opiniones, problematizándolas, pero articulándose a ellas. Sitúan la decisión en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes o expresan que la decisión es construida y tomada por el agente conjuntamente con otros. En la mayoría de estos casos el AP actúa junto a otros agentes sin construcción conjunta de la intervención. En estas narrativas se observan diferentes objetivos articulados antes de la intervención; las acciones son sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados. En estos casos, la implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente se realiza con distancia y objetividad en la apreciación.

La tercer figura, llamada “*Trabajo en equipo*”, conforma el 29% AP de la muestra. La Figura está conformada por agentes que forman parte de equipos de trabajo institucional o dispositivos comunitarios que abordan la cuestión educativa, y sus narraciones suelen estar descritas desde la primera persona del plural, desde un *nosotros*. Las intervenciones se construyen conjuntamente con otros, operan sobre sujetos individuales, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales, simultáneamente considerados y articulados en la intervención. Los AP están implicados en el problema y la intervención, con distancia y objetividad en la actuación profesional, se ubican en la narrativa, con implicación, contextualización y pensamiento crítico, incluyendo la apertura a posibles alternativas. En algunas situaciones, se conforman sistemas de actividad con signos de giros contextualistas (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin, 2005), a través de la disponibilidad y el acceso al uso o/y la construcción de herramientas inter-agenciales para abordar diferentes dimensiones de la problemática.

En un segundo momento del análisis, delimitamos una serie de modelizaciones en función de las **historizaciones** del problema y la intervención realizadas por los agentes en la reelaboración de su práctica; abriendo interrogantes sobre el **carácter estratégico** de sus intervenciones. Definimos un **desarrollo estratégico de la intervención psicoeducativa** como aquel que *puede dejar marcas en el dispositivo escolar*, apuntando a transformaciones que, apoyadas en la desnaturalización y problematización de lo que sucede en las aulas, recupere fortalezas históricas y presentes, construyendo genuinas alternativas a las violencias escolares. Definimos la variable de **historización** en base al modelo conceptual propuesto por Engestrom (2001) quién postula que *recordar* consiste en establecer conexiones entre acciones primarias, que tienen como fin recuperar las huellas del pasado del objeto, y secundarias, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia

actividad. En función de estas dos variables: **Historia y Estrategia**, delimitamos en la muestra de los 114 sujetos los siguientes grupos: 1, 2a, 2b y 3.

El **grupo 1**, (38% de la muestra) está integrado por aquellos AP que no presentan en sus narrativas la historización del sistema de actividad, ni tampoco desarrollan un planteo estratégico de la intervención, sus modos de historización se corresponden con las “Acciones primarias del recuerdo”, aquellas formas que buscan a recuperar las huellas del objeto de indagación, sin considerarlo en función de la trama de relaciones a la que pertenece; no permiten realizar intervenciones que apunten a estrategias a largo plazo y por lo tanto, no dejan *marcas en el sistema*. En el **grupo 2-a** (26% de la muestra), se destaca la posibilidad de construir recuerdos de la historia de la actividad del sistema, pero sin la capacidad para planteo estratégico. Se problematizan críticamente los tratamientos previos al problema, pero se actúa sobre el problema en tiempo presente, sin diseñar o impulsar cambios a largo plazo en los sistemas de actividad. En el **grupo 2-b** (14% de la muestra), si bien las huellas de la memoria del sistema de actividad no aparecen, se destacan intervenciones que sí dejan marcas a futuro y que incorporan la problematización crítica de los sistemas de actividad instituidos en un planteo estratégico de la intervención como praxis transformadora. Finalmente, **el grupo 3**, (22% de la muestra) incluye a los AP que pudieron desplegar ambos procesos: historización del sistema de actividad y abordaje estratégico de la intervención dejando marca en dicho sistema. Las intervenciones se despliegan en las dimensiones pasado-presente y futuro sobre el sistema de actividad. Producen movimientos en los dispositivos de trabajo, crean proyectos, dejan huellas en las instituciones, a la vez que recuperan errores y aciertos del pasado, desde una lógica de implicación y co-responsabilidad.

En un tercer momento de la investigación se realizó un análisis factorial a fin de establecer correlaciones entre las variables Figuras de Intervención e Historización Estratégica. En la *Figura de Trabajo Encapsulado*, el 81% no desarrolla recuperación del pasado del sistema de actividad, ni plantea acciones estratégicas a largo plazo sobre el sistema (grupo 1) y el 19% re-mediatiza alguna memoria del sistema de actividad sin enfoque estratégico de la intervención sobre el sistema (grupo 2a). En esta Figura no hay AP de los grupos 2b y 3. En la *Figura de Trabajo en Consulta*, el 13% no presenta historización del sistema ni enfoque estratégico de la intervención sobre el mismo (grupo 1); el 42 % recupera la historia del sistema de actividad, con acciones indagatorias de *lo ya hecho*, más allá de las *acciones primarias del recuerdo* (grupo 2a); el 32%, además de lo anterior, construye intervenciones que dejan marcas y problematizan críticamente las tramas del dispositivo en su proyección futura (grupo 3); y el 13% no desarrolla historización del sistema, pero deja marcas en él a través de la intervención estratégica (grupo 2b). En la *Figura de Trabajo en Equipo*, el 9% no presenta ni historización del sistema ni enfoque estratégico de la intervención sobre el mismo (grupo 1); el 33% presenta el despliegue de un conjunto de procedimientos e

instrumentos conceptuales y metodológicos para la toma de decisiones usados como medios para un fin elaborando acciones complejas interrelacionadas en una *intervención que deja marca en el sistema* (grupo 2b); el 40% incluye, además, la historia del sistema de actividad, de los modos de hacer las cosas en el pasado y los abordajes previos del problema (grupo 3); y el 18 % recupera las huellas del pasado del sistema sin proyectar si bien se la intervención en un enfoque estratégico dejando marcas en el sistema (grupo 2a).

En este trabajo, se describen las formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela que son visualizadas por los AP, partiendo de su génesis. En ese sentido, se describe el modo en que los AP sitúan, enuncian, problematizan la génesis del problema de *violencia en la escuela*, estableciendo relaciones entre actores y tramas individuales y sociales, y su posicionamiento en la producción, reproducción o tratamiento del problema. La tematización construida por los AP acerca del origen y localización de factores generadores de violencia condujo a una clasificación de *formas de aparición de la violencia* que fueron situadas: *dentro del contexto escolar, fuera del contexto escolar* y como *entramado – sistémico o débil - entre lo escolar y lo extra-escolar*. En investigaciones realizadas entre 2000 y 2001 (Erausquin, 2002), las causas de los problemas eran situadas exclusivamente “fuera de la escuela”. Ello dejaba por fuera de la responsabilidad a la escuela como reproductor de desigualdades y etiquetamientos, pero también como generadora potencial de transformaciones. Se legitimaban decisiones que individualizaban el déficit o la disfuncionalidad en los “niños con problemas” y señalaban a los contextos familiares y sociales como generadores exclusivos de los problemas “escolares”.

En la investigación presente se advierten giros significativos en relación a la localización de la génesis de las violencias en escuelas. El 21% de la muestra localiza la *génesis* del problema en el **Contexto Extra-escolar, fuera de la escuela** – aunque se presenten indicadores, manifestaciones o efectos de violencia en la escuela -. La forma más frecuente sitúa el origen del problema en *las familias*, con situaciones de maltrato físico y sexual, rupturas y fragmentación de los roles parentales y abandono de funciones; y fuertes correlatos del sujeto en los planos psico-físico, cognitivo y emocional. Se incluyen violencias como producto de patologías individuales, problemas de conducta y fracasos en la integración escolar, como obstaculización subjetiva en la tarea pedagógica a partir de su relación con la situación familiar. Aparecen relatos tales como: “*J, estudiante que matriculó cursos a distancia porque vivía en la zona rural, sin posibilidad de interactuar con otros jóvenes debido a las normas de sus padres en su casa*”, “*se sentía solo, maltratado y sin derechos..., desmotivado y con ganas de quitarse la vida o de huir lejos de su hogar*”; *al ingresar a la universidad “agredía verbalmente a quién le indicara una acción (...),ponía en tensión al grupo de estudiantes y se generaban discusiones con alto contenido de violencia” (...)* ” *no soportaba que alguien le indicara qué hacer, pues en su casa siempre hacía lo que los demás querían*”. Las escenas descriptas no enfocan la génesis en procesos grupales, institucionales o pedagógicos escolares y el sujeto-

alumno se percibe como violentado/violentador que reproduce conflictos en el escenario escolar. Las estrategias de intervención se apoyan en marcos y herramientas clínicas, incluyendo regularmente entrevistas a padres. Otra forma menos frecuente de localización de la *génesis de la violencia* en Contexto Extra-escolar, conceptualiza la violencia en la escuela como “*social*”, centrándose en las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, en contextos de pobreza y vulnerabilidad en los que se advierte el deterioro de pautas de conducta, la transgresión de las normas y la violencia física. Si bien advierten “la escena detrás de la escena del niño-problema”, ubican *lo social* desde perspectivas que no habilitan herramientas de abordaje profesional para los AP escolares, ni consideran relaciones posibles con propósitos y acciones pedagógicas. Lo externo es productor del conflicto, pero el sistema de actividad en el que participan no es incorporado como problema.

El 57% de los agentes psicoeducativos sitúa, por otra parte, la génesis de las escenas de violencia en el **Contexto Intra-escolar**. Si bien al interior de esta categoría, existen diferencias en la complejidad de relaciones y actores involucrados, las violencias son percibidas como generadas, propiciadas o reproducidas por el dispositivo escolar, implicando normativas y contradicciones institucionales, acciones y omisiones de la escuela ante problemas sociales, y funciones y decisiones de autoridades o docentes. La relación conflictiva entre actores emerge allí donde fracasa el vínculo pedagógico y la convivencia escolar, y la tarea educativa se ve obstaculizada por problemas de órdenes diversos. Aparecen situaciones de *violencia entre pares, maltrato de docentes a estudiantes y de estudiantes a docentes, violencia desde la institución* - con formas de violencia simbólica en exclusión, estigmatización o desidia -, y *conflictos en la institución* vinculados a problemas de organización, tratamientos burocráticos, luchas de poder y falta de resonancia institucional para la solución de problemas. Aparecen relatos como “*la intervención consistió en la implementación de un espacio de mediación para la resolución de conflictos entre pares, con la mirada puesta en mejorar la convivencia de la comunidad escolar y promover aprendizajes de calidad*”. En algunos casos, se toman referencias contextuales “externas” aisladas, sin articularlas al problema ni a la intervención, como “*el niño tiene antecedentes de violencia y vive en un Hogar por orden judicial*”. Desde un *enfoque contextualista del aprendizaje*, tales perspectivas plantean el desafío de construir *relaciones inter-sistémicas* que den cuenta de regularidades y diversidades en la implicación del problema, y a la vez significan, respecto del primer grupo, la posibilidad de involucrar la responsabilidad social de la escuela en el reconocimiento de su participación en la génesis y/o en acciones para abordar las violencias emergentes.

El 22 % de la muestra sitúa en sus relatos la *génesis* de las situaciones-problema de violencias en un **Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar**. En esas narrativas, se advierte el carácter reproductivo de las violencias, que resulta de su cualidad relacional y su encadenamiento recursivo, y se aborda la articulación de

actividades complejas en diferentes dimensiones de la intervención como proceso. “Entramado”, en educación, es una metáfora que representa articulaciones emergentes, (inter)sistémicas, de factores, tramas y vínculos en los escenarios que presentan tensiones y heterogeneidad entre sus componentes, y requieren construir puentes articuladores entre diferentes perspectivas para su comprensión y abordaje por parte de todos los actores (“Cazden, 2010). Los entramados no se reducen ni a lo cognitivo, ni a lo afectivo; ni a los sujetos ni a las situaciones; ni a lo interpersonal ni a lo social-institucional; ni a los cuerpos ni a las mentes; ni a las prácticas ni a las experiencias; no escinden, articulan *dinámicas distribuidas* entre diferentes dimensiones. Tales modos de abordar el problema pueden dar lugar a nuevas formas de comprensión, en las que lo pedagógico pueda constituirse como un acto de *metabolización* de las violencias en las escuelas, cualquiera sea la trama que las origine (Meirieu, 2008). Dentro de la categoría, se distingue lo que denominamos “*entramado débil*”, - mayoritario -, y “*entramado fuerte*”, - minoritario -. En el primero, está menos claramente explicitada la trama en la que se insertan/generan las violencias, pero se evidencian algunas relaciones – descriptivas o de encadenamiento causal - a la hora de concebir, recortar, visualizar situaciones-problema de violencias en escuelas. Aparecen relatos como: “*El problema se contextualizó dentro de la institución escolar y se analizó tanto la historia individual como institucional y de la contingencia ...no como un hecho aislado*”. “*Los resultados fueron relativos al sostenimiento por fuera de la escuela del niño. Ya que en la institución fue difícil revertir el señalamiento del niño como problema*”. Si el entramado es *débil*, la complejidad sistémica en la conceptualización del problema puede no tener correlato en el plano de la intervención, apareciendo acciones unidimensionales que, más allá de logros y resultados, no se entraman en lo educativo. Por lo tanto, son menores las posibilidades de metabolizar violencias a través de funciones pedagógicas de la escuela y/o en articulación con otras instituciones sociales y/o comunitarias. La segunda acepción de *entramado*, su versión “fuerte”, abarca tramas multidimensionales, tanto en la conceptualización como en la intervención, articulando diferentes componentes que coparticipan en la producción del problema, e incluyendo acciones diversas para tramitar y resolver conflictos, que desnaturalizan condiciones existentes y construyen herramientas para la visualización de nuevas perspectivas por parte de los agentes involucrados. Un ejemplo: “*Las actividades son propuestas con miras a la conformación de un Bachillerato Popular, y los profesionales deciden comenzar con las actividades educativa (...) hubo fuerte resistencia y sabotaje de las actividades por parte de los jóvenes, como también violencia y falta de respeto hacia los profesionales...al momento de la intervención ninguno de los jóvenes se encontraba en el sistema educativo(...) Se decide: trabajar en conjunto las dos áreas; aumentar la frecuencia, semanal; disminuir el tiempo de cada encuentro y la propuesta para los jóvenes es realizar una producción audio- visual. En principio, se trabajó con el grupo completo, se planteó un panorama general de cómo se iban a desarrollar las tareas y se los invitó a agruparse en equipos más*

pequeños de acuerdo a los intereses (...) Frente a la profunda resistencia de los jóvenes, el objetivo fue establecer mínimas condiciones de trabajo, pequeños acuerdos que permitieran desplegar otro tipo de dinámica. Se intervino principalmente sobre el dispositivo...” El “contexto” es visualizado ya no sólo como “aquello que rodea” sino como escenario que da sentido al conjunto; no sólo “atraviesa”, sino constituye “aquello que entrelaza” la posibilidad de co-construir nuevos sentidos (Cole 1995).

Articulando con Historización Estratégica y Figuras de Intervención

La capacidad de recuperar las huellas del pasado del *sistema de actividad* en el que se insertan los agentes, articulada con la capacidad de co-construir un desarrollo estratégico de la intervención que deje “marca” en el sistema, no depende de *capacidades o incapacidades individuales*. Depende de una regularidad en las estructuras sociales de la memoria y el olvido, modificables si son sujetos colectivos los que emprenden la tarea de la re-visibilización de la historia y la reconquista del futuro. Las formas de *entramado sistémico* – en cuanto a génesis de problemas e intervenciones – correlacionan significativamente con las narrativas de los AP del tipo 3 en la clasificación desarrollada en trabajos anteriores (Erausquin et al., 2011b, 2012), que representan la máxima posibilidad del desarrollo histórico-estratégico; en cambio, las formas que sitúan la génesis de violencias en lo *extra-escolar* correlacionan significativamente con las narrativas de los AP del tipo 1, en la misma clasificación, que presentan historizaciones centradas en el individuo, su familia y el contexto exterior a la escuela, y una intervención que no alcanza a dejar marca en la modificación del sistema de actividad. Por otra parte, en cuanto a las *figuras de intervención*, (Erausquin et al., 2011^a), las formas de *entramado*, en su versión fuerte y débil, correlacionan significativamente con las figuras de *trabajo en equipo* y *trabajo en consulta*, mientras que las formas del *contexto extra-escolar* correlacionan significativamente con las figuras del *trabajo encapsulado*, presentándose mayor dispersión en correlación estadística de las formas del *contexto intra-escolar* con las tres figuras de intervención, con leve predominio de la figura del *trabajo encapsulado*.

Aportes

Se planean desarrollos de una línea de trabajo de indagación/intervención - contemplada en el diseño del Proyecto de Investigación en curso -, involucrando el *acompañamiento a agentes psicoeducativos y educativos en la reflexión sobre la práctica* (Schon, 1998) y en la auto-hetero-análisis de cambios cognitivos y actitudinales en *entramados sistémicos formativos*. A la vez, se explorarán *diferentes estructuras de inter-agencialidad* (Engestrom, 1997) que, como señala Daniels (2003), posibiliten a las escuelas atravesadas por la diversidad de

sujetos y poblaciones, convertir la *heterogeneidad en enriquecimiento* a través de la *apropiación recíproca* (Rogoff, 1997), construyendo colectivamente culturas de análisis y resolución de problemas en contextos educativos. En la medida en que los *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas* se transformaron en *Instrumentos de Reflexión desde, sobre y para la Práctica Profesional* (Schon,1998), en contextos de *Trabajo analítico e intercambio de experiencias que generaron reflexión reelaborativa sobre la intervención*, se requiere pensar en la construcción de comunidades de práctica de adultos aprendiendo con adultos, donde interactuemos los integrantes del equipo de investigación y los agentes escolares, apostando al desarrollo de un proceso de *externalización* -y no sólo de *internalización* – de cambios, de genuina *apropiación recíproca* entre agentes y sistemas de actividad, favoreciendo la construcción creativa de instrumentos/artefactos mediadores para una actividad potencialmente transformadora.

— Hacia el futuro, se plantea la reelaboración de “modelos de construcción de problemas e intervención”, a través de “zonas de construcción social de significados”, para el conocimiento, la competencia y la identidad profesional: desafío y necesidad estratégica en Psicología Educativa. Como así también la reconstrucción de concepciones implícitas y explícitas que sostienen la práctica, no transparentes para la conciencia individual, y habilitar lo que la práctica propia y de los otros anticipa como novedad y creación.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles Educativos. Tercera Época*. Vol. XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- Baquero R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”. En Castorina, Dubrovsky (comps.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Castorina A., Kaplan C. (2009) “Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa”. En Kaplan C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Cazden C. B.(2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.1996.
- Confeggi X., Dome C., López A. (2010) «Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares». Publicado en *Memorias II Congreso*

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.

Daniels, H. (2003) “El nivel institucional de regulación y análisis” (cap. 5) de *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.

Engeström Y. Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) “El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones” en Middleton D. y Edwards D. (comps. (1992) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires. Paidós.

Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997

Engeström Y. (2001b) “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work, Vol. 14, No.1, 2001*.

Erausquin C., Bur R., Cameán S., Sulle A., Btsh E., Ródenas A. (2002) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”. *IX Anuario de Investigaciones Año 2001* de Facultad de Psicología UBA. Agosto de 2002. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.

Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) “Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional”, *Anuario XII de Investigaciones año 2004*, ISSN 0329-5885.

Erausquin C., Basualdo M.E. (en prensa) “Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: “giro contextualista” y modelos mentales de intervención sobre problemas situados”. En Erausquin C. y Bur R. (ed.) *Diez años de investigación sobre psicólogos que trabajan en escuelas*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Denegri A., Villanueva G. (2009) “La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa”. *IV Congreso Marplatense de Psicología: “Ideales sociales, Psicología y Comunidad”*, Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5.

Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. (2011a) “Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa”. Publicado en *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.

Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2011b) “Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas”. Presentado en *XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*, organizadas por Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología de UBA, noviembre de 2011. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.

Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.

Meirieu, Ph. (2008) “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”, en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.

Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology”, *Educational Psychology*

Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós

Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Vigotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.

**LA FORMACIÓN DOCENTE: REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO
NORMALISTA**

Edith Gutiérrez Álvarez

Escuela Normal Superior de México

edithdidi2003@yahoo.com.mx

A manera de inicio

En todo escenario educativo pareciera que el profesorado acata la cultura institucional de manera mecánica, sin embargo, en sus interacciones cotidianas no necesariamente se genera una atmósfera prescriptiva sino que nosotros consideramos que ésta también se entremezcla con las construcciones simbólicas que despliegan sus miembros. Así, cada grupo de profesores comparte esquemas de pensamiento que ilustra la autenticidad del sentido de sus intenciones, y además, constituyen los puntos clave que los identifica y los cohesiona para bordear aún más sus vínculos de interdependencia y en ese sentido, reconocemos que la perspectiva de las representaciones sociales constituyen el vínculo al que adhieren sus marcos de acción ya que fungen como ordenadoras de las orientaciones que les permiten encaminar sus intereses y legitimar sus prácticas en sus distintas dimensiones de intervención.

Para Moscovici (1979) toda actuación y visión social implica una tarea de ordenamiento y clasificación simbólica que luego cobra un nuevo orden, esas particularidades las vislumbra Moscovici en la objetivación y anclaje que subyacen en las representaciones sociales, la primera materializa la abstracción y la segunda enraíza en el pensamiento redes de significado, la cuestión por tanto, estriba en que ambas contribuyen a explicar cómo los miembros de un grupo social transforman un determinado conocimiento en representación y como ésta modifica su entorno social. Así, para Moscovici (1979) lo psicológico y lo social son dos dinámicas que se entrelazan y como consecuencia el cambio de dirección de uno atañe a lo otro. Jodelet (1986), expone una perspectiva que caracteriza a las representaciones sociales en un concepto más amplio de agregados, esto es, más allá de las percepciones que tiene un determinado grupo social sobre una determinada información, campo de representación y actitud caso del estudio de Moscovici sobre el psicoanálisis; la autora citada replantea una visión más procesual en los estudios sobre las representaciones sociales, Jodelet considera que la teoría de las representaciones sociales también se traducen en creencias, en valores y en prejuicios. Para la visión estructuralista de Abric (2004), las representaciones sociales guían las acciones y las interacciones sociales y constituyen en sí, un

sistema de anticipación. El autor citado, concentra su mirada en el núcleo central de la representación ya que ahí se localiza la composición jerárquica de sus elementos y sus componentes periféricos. La perspectiva de las representaciones sociales penetra la subjetividad y condensa sentidos que una vez visibilizados en la vida social son las referencias que nos permiten interpretar lo que acontece en un determinado grupo social, además de ser la vía para conocer el ordenamiento de su realidad.

En tanto, la formación posee un carácter polisémico, acorde a la visión antropológica, sociológica y epistemológica a la que remite cada uno de los autores. En los pronunciamientos tradicionales la formación se soslaya desde la univocidad del especialista quien traza la ruta y por ella hace transitar a sus estudiantes; su prioridad se vincula con la apropiación de conocimientos, alineándolo así al reproduccionismo cultural, en contraposición Ferry (1990) la concibe como un trabajo deseado y reflexionado sobre uno mismo que coadyuve a instaurar nuevos horizontes y no como reproducción de la imagen que irradia el docente que realiza la práctica. Honoré (1980) anuncia que la formación es una cuestión polisémica y que ha sido utilizado tanto para designar perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente así como aprendizaje. La formación menciona Honoré no se desvincula de una relación intersubjetiva mediada por la dialéctica. En ese sentido, el proceso de interioridad y exterioridad propician disensos u consensos entre experiencia e interexperiencia de la que se desprende una nueva intersubjetividad puesta en práctica, esto es, los planteamientos naturalizados son reflexionados de manera individual y colectiva para luego colorearse por un nuevo orden que da cuenta de la diferenciación que enmarca a sus actores en seres originales y únicos despartados de visiones etnocéntricas y fundamentalistas. Para Schön (1992) la formación tiene que ver con la aproximación del aprendiz al mundo de la práctica reflexiva, es decir, promover la reflexión en la acción para que mediante el acompañamiento se solucionen problemas mediante estrategias innovadoras.

Hay que añadir que partimos del supuesto de que las huellas que el profesorado visibiliza sobre formación docente se adhiere al número de años laborados en la docencia.

Por lo que se refiere al universo de estudio se conformó por 30 profesores de la Escuela Normal Superior (ENSM): 10 mujeres y 20 hombres. La elección de los informantes se realizó a partir de que tuvieran una antigüedad mínima de ocho años impartiendo clases. El acopio de información se realizó en mayo de 2012 y para ello se diseñó y aplicó un cuestionario abierto centrado en dos ejes de análisis: años de experiencia docente y concepciones particulares sobre formación docente. En ese sentido, pretendimos recuperar los sentimientos, valores, experiencias y expectativas que configura la subjetividad del profesorado informante en torno al término citado.

Una vez resueltos los cuestionarios nos dimos a la tarea de concentrar la totalidad de las respuestas para luego proceder a categorizarlas e interpretar los sentidos afines que estuvieran en correspondencia con las tipologías de cada grupo de profesorado informante según sus años de antigüedad en el ejercicio de la docencia. Cabe aclarar que en este trabajo no aparecen los testimonios por cuestiones de espacio, sin embargo, tratamos lo más posible de apegarnos a ellos.

Hallazgos

Los que tienen menos de ocho años de experiencia docente:

Una formación mediada por las rutinas y las competencias.

Es necesario aclarar que la mayoría del profesorado novel de menos de 8 años de experiencia docente aún presta sus servicios en la escuela secundaria y esto sirva como referencia para interpretar sus visiones sobre el asunto que nos ocupa ya que los lenguajes que versan sobre formación se desprenden del contexto concreto de sus marcos de origen.

En la actualidad, la escuela secundaria en México es un nivel educativo que apunta a una dinámica escolar de relaciones e interacciones que se entrecruzan con las competencias, consideradas las talantes más prioritarias en las propuestas educativas del nivel básico. (Véase Reforma de la Educación Secundaria, 2006) por ello, es comprensible que en los hallazgos el profesorado novel precise algunas rutinas que las instauran como elementos rectores u vertebrales en sus concepciones sobre formación docente.

En ese sentido, los docentes noveles inscriben a la formación con la asunción comprometida de su práctica docente; así, planificar, realizar bien sus funciones, favorecer la disciplina en sus adolescentes y mantenerlos ocupados, evaluarlos, organizar el tiempo de las actividades al impartir clase y en el mismo orden, expresar la relevancia de mostrar las evidencias esperadas son todos elementos particularmente importantes.

Por lo expuesto, existe un devenir prefijado con determinaciones que ubican el rumbo de la formación con rutinas escolares instituidas que los propios docentes noveles han naturalizado y que ahora tratan de inculcar a sus estudiantes normalistas como una forma de situarlos sin ningún problema a un clima escolar más funcional, de esa manera, la formación se edifica mediante las sedimentaciones que el profesorado novel traduce en dos dimensiones, en primer lugar, se vincula con una planificación bien lograda que favorezca la disciplina y mantenga ocupados a los adolescentes y en segundo lugar que se concreten las evidencias como una forma de demostrar que su mediación se desarrolló en una forma correcta, así el logro de las cuestiones anteriores demuestra que han recibido una formación sólida. Otro marco de preocupación visibilizado y que no es

indiferente al anterior es que una buena formación está en estrecha conexión con los pronunciamientos del perfil de egreso, por ello, sobre esa base determinan toda una concepción que demanda a los normalistas impregnarse de las competencias profesionales plasmadas en el plan de estudios, esto con la finalidad de concretarlos a través de los resultados aprobatorios del examen al que la totalidad de los egresados normalistas son sometidos para ingresar al servicio docente (Véase Alianza para la Calidad Educativa).

Podemos develar que los docentes noveles de la ENSM posicionados en educación básica se desenvuelven en una cultura institucional que los marca con criterios preestablecidos y máxime en términos de evaluación, en virtud de que conseguir una plaza de docente implica aprobar un examen, y luego, una vez que se ejerce la docencia siguen supeditados a él - ascenso en el escalafón horizontal- –Carrera Magisterial- mecanismo que los obliga a poner atención tanto en sus resultados como lo que obtengan sus estudiantes _pruebas ENLACE y exámenes de PISA_ (Véase Reforma a los Lineamientos de Carrera Magisterial, 2012) expresadas desde las autoridades educativas (SEP) y organismos internacionales (OCDE), por eso, los docentes noveles traslucen a la formación como una cultura de la evaluación que deja entrever su inquietud e interés por aleccionar a sus estudiantes normalistas sobre la apropiación y naturalización de ella ya que finalmente no podrán sustraerse de su uso.

En el mismo tenor, puede apreciarse que en la actualidad se ha confeccionado el lenguaje de las competencias como una innovación pedagógica en los planes de estudio de educación básica, por ello, no es casualidad que las expresiones de los docentes noveles que aún están insertos en la escuela secundaria estén ajenos a ellas. En consecuencia, un componente significativo que se advierte como una red intersubjetiva es su interconexión con los ordenamientos que los obligan a integrarlas a su realidad cotidiana.

Representaciones sociales sobre la formación docente de los docentes entre 10- 20 años de servicio: Formación, una concepción incierta

Cabe aclarar que existe una pauta en común en este grupo de profesores, ya que además de la antigüedad, en la docencia han cursado posgrado y quizá como consecuencia, identificaremos discursos compartidos apegados a reconceptualizar a la docencia a partir del clima de incertidumbre que envuelve a la atmósfera educativa actual.

Subrayan su afán por reconocer que la formación tiene que abrir las puertas a la inculcación de un pensamiento posmoderno interrelacionado con la globalización dónde las personas tienen que sentirse habitantes que comparten las mismas configuraciones económicas y sociales. En ese

sentido, abogan como principio fundamental encarar un clima de riesgos e incertidumbres ya que es innegable darle la espalda a los constantes desafíos que el panorama actual sigue instaurando. El profesorado reconoce que los estudiantes desatienden sus pautas culturales para apropiarse de otros en un afán de consumo mercantilista, sin embargo, está de acuerdo en ello, ya que no quieren formar a los estudiantes fuera de las barreras prescriptivas del contexto global.

Además, los aspectos referidos prefiguran incertidumbre en los profesores al destacar que el conocimiento sufre constantes fluctuaciones y eso les obliga a replantearse lo que saben. Así, formar es una tarea incierta que les impone un análisis personal sobre los requerimientos de un mundo globalizado que les empuja a mejorar su actuación en una dinámica de retos y desafíos. En el mismo tenor, el profesorado acentúa que la formación estriba en la responsabilidad creciente con una vocación que le obliga a encarar a las turbulencias actuales del conocimiento. En ese marco de replanteamientos, apelan a insertarse en los espacios de fortalecimiento académico, sean cursos de actualización y capacitación y reconocen además la importancia que tiene transitar por un posgrado ya que le abre la ventana de un mundo complejo y a la vez le garantiza el desarrollo de habilidades y destrezas que le permiten insertarse en la interpretación de los fenómenos educativos actuales.

La formación se convierte en una línea que asigna cuatro presupuestos, el primero reside en la vocación, el segundo alude a proveerse de preceptos que coadyuven a introducir innovaciones ligados a los cambios vertiginosos del presente, el tercero elucida un saber especializado que se reproduce para conservar un estado naturalizado y el cuarto en entrelazar a los actores de la educación para poner en discusión las disonancias educativas y apelar a resolver sus disparidades dentro de sus contextos de acción.

Otras concepciones que hay que subrayar es que la formación se logra a partir de la injerencia del profesorado a espacios de fortalecimiento académico como resultado de haber realizado un auto análisis, descubrir sus inconsistencias académicas y considerar la importancia de subsanarlas.

De la misma manera, la formación debe coadyuvar a que los jóvenes se inclinen a la realización de actividades ligadas con la investigación ya que pueden descubrir las debilidades de su escuela y contribuir en la búsqueda de proyectos educativos que provoquen algunos cambios.

Como se pudo observar, el profesorado que tiene entre 10- 20 años de servicio define la formación docente desde aristas coincidentes, pues en su totalidad han cursado posgrados y eso les permite desplegar un panorama más amplio que contribuye de forma muy singular a aprehender una

perspectiva de formación caracterizada por la convicción de instaurar un pensamiento posmoderno a partir del cual reflexionan su práctica docente.

No es difícil constatar su visión sobre formación adherida a la apropiación de los espacios de actualización y cómo ese escenario les representa una clara sensación de tranquilidad al asistir a ellos, pues es el nicho teórico legitimador de su práctica.

Así, la formación toma forma y sentido como un proceso de fortalecimiento académico del profesorado formador de docentes, y de la misma manera, una práctica ideal dentro de los sistemas de representaciones que adoptan, es encauzar a los estudiantes a la investigación educativa.

Representaciones sociales de los docentes que tienen más de 20 años de antigüedad

Formación: modelado, valores, experiencia...

El profesorado que tiene mayor tiempo laborando en la ENSM caracteriza a la formación como un ejercicio responsable determinado por una clara dirección de un docente que se auto reconoce como una persona con cualidades académicas y morales que lo hacen factible de imitación.

En la misma dirección mantienen viva la certeza de que un docente con vocación es un signo fiable de que es responsable y acertado en sus actos y apelan a las pretensiones encaminadas a formar a los estudiantes en la comprensión de no valorarlos como objetos sino como personas pensantes y reflexivas que en cualquier momento pueden transformar su historia, por lo demás, sitúan apreciaciones que avalan la urgencia de emprender acciones que conlleven a los formados a comprometerse en la construcción de diálogos que fortalezcan la tolerancia y la justicia como valores fundamentales en su formación.

Atestiguan que no hay que perder de vista la necesidad de alojarse en la comunicación horizontal hasta el punto de incorporar una conciencia enmarcada en un pensamiento democrático de modo tal que se constituya en un signo de formación bien lograda.

Otras opiniones reconocen firmemente que la formación docente es distinguir a la felicidad como un componente fundamental para que los estudiantes se enmarquen en convicciones de creer en los que son y en lo que hacen potenciando así sus capacidades; la formación, implica trascendencia que constituye un estilo de vida para el formador.

En la misma dirección encontramos que la formación enumera aspectos que están estrechamente ligados con la convicción de reconocer que un docente necesita apropiarse de conocimientos de manera permanente, de cuestionarse sobre su decir y actuar para después pensar en los otros y apoyarlos a enfrentarse de manera responsable a su devenir.

Otras opiniones aceptan que la formación reclama que las tareas docentes se involucren principalmente con la presentación personal, la puntualidad, el trato amable con los estudiantes, mostrar amor por “la camiseta del normalismo” y realizar una planificación del trabajo docente bien diseñada.

En la misma línea, algunos profesores hacen referencia a que la formación se engrosa al asistir a los espacios de actualización porque es una buena plataforma para exponer el desencanto y el agobio compartido que los envuelve cuando se dan cuenta que los jóvenes no se esmeran en aprender y no se toman con seriedad la carrera de maestro.

Reconocen la importancia de los saberes teóricos para formar a los estudiantes, pero anuncian que existen contextos educativos y actores problematizados para los que no hay respuesta de ningún paradigma, y es justo ahí, donde límites de la teoría se borran para ser esclarecidos con la intervención de un docente, que abre la posibilidad de elaborar propuestas más enriquecedoras al reconocerse como el portador de mayor contacto con los conflictos que circunscriben su ambiente escolar.

Por lo expuesto, quienes tienen más de 20 años en el ejercicio de la docencia marcan la necesidad de llenar algunos vacíos de la formación docente. Uno de ellos, es la relevancia que tiene despertar las conciencias adormiladas de los jóvenes que estudian para maestro. Otro factor que enmarcan, es la insistencia en que la formación es, ante todo, ética, responsabilidad y respeto a la camiseta normalista y dentro de este marco reiteran que reconocen el mérito de las aportaciones de los teóricos en el desarrollo de los asuntos escolares pero también ensalzan al profesorado al confirmar la intensidad de los conflictos que actualmente los envuelve y la relevancia que tiene su experiencia para resolverlos. Además, tienen presente que la formación constituye un componente más que confirma las imposiciones pedagógicas hegemónicas que no admiten restricciones, y en ese sentido, persisten en la conveniencia de recrear lo establecido a través del debate reflexivo entre los participantes.

Confirman su carácter histórico y su contribución en el logro de ciudadanos conscientes de su pasado y devenir derivada de una acción educativa apegada en el reconocimiento de que se educa para la vida.

Cierre

Nuestra intención ha sido analizar las representaciones sociales que exponen los docentes que tienen distintos años de injerencia en la docencia ya que cada grupo expresa opiniones del

sentido común fundamentados por el tiempo de experiencia que le envuelve y por ende cada uno de ellos las traduce de manera distinta en sus espacios de interacción.

Los docentes noveles –menos de ocho años de experiencia- configuran sus representaciones sociales sobre la formación docente a partir de su inserción en los dos escenarios, uno la ENSM y el otro, la escuela secundaria, ambos le pertenecen y su posicionamiento en la última le vislumbra un panorama educativo que le demanda formar a los estudiantes normalistas en una perspectiva centrada en la dimensión del saber hacer. Otros rasgos que considera viables son la obediencia y la adaptación a las regulaciones institucionales.

Como se describe, es lógico que instauren a las competencias profesionales como elementos que mantienen relaciones determinantes con los rasgos del perfil de egreso y que sitúen a la acreditación del examen de ingreso al servicio docente como una fuente ideal que asegure el empleo a sus egresados y lo exalten como prueba fidedigna de una buena formación. Los docentes noveles están al servicio de dos escenarios educativos que son coincidentes: la escuela secundaria y la Escuela Normal Superior de México, ella, institución formadora de docentes que prepara a los jóvenes para que una vez egresados impartan clase a los adolescentes y, aunque cada cual tiene determinados cauces en su formación, los noveles lo expresan como un lenguaje camuflado que no distingue uno del otro. Eso implica que se sitúan en el escenario de la ENSM con el mismo equipaje de quien imparte clase en la escuela secundaria ya que al asomarse a las dos ventanas, vislumbra los medios para afrontarlas. Además, ellos reconocen la importancia que tiene para promocionarse el que su alumnado de nivel secundaria acredite las pruebas objetivas ENLACE Y PISA por eso, transfieren sus preocupaciones a que los estudiantes de la ENSM hagan efectiva su misma práctica profesional concebida como una orientación actual más utilitarista de la docencia. Entendiendo a la formación docente como la mediación compleja que soslaya una forma de alentar desde la realidad escolar que todavía les envuelve.

Los profesores que tienen entre 10-20 años de experiencia docente exponen representaciones sociales que inciden en asumir una cultura posmoderna e incierta; reconocen también un contexto globalizado que tiene afanes consumistas pero que no puede desdibujarse ni dejarse fuera de la formación docente. Exaltan que la formación tiene aspectos insoslayables como la finitud de los saberes y por ello, establecen como prioridad transitar por posgrados y espacios de actualización que los revista de teoría para interpretar de manera crítica un mundo en constante cambio. Abogan por entrelazar esfuerzos entre el colectivo de maestros para responder a las demandas de su contexto problematizado, además, auto reconocen sus imprecisiones conceptuales mismas que los

coadyuvan al acercamiento de los espacios de formación permanente. Destacan también la importancia que tiene inducir a los jóvenes normalistas a la investigación.

La formación docente para este profesorado trasciende del plano de la docencia, tiene que ver más con las discusiones de formación en crisis porque ellos anuncian que nada es permanente o inamovible, por ello, la necesidad de clarificar que la educación están permeada de un mundo vertiginoso y contradictoria; ellos piensan en el asunto de la formación desde una perspectiva práctica y de escolarización, ésta última les permite apropiarse de discursos más actualizados que les otorga herramientas para pensar la importancia que tiene formar a sus estudiantes en una visión de mayor incertidumbre. Sus representaciones configuran un lenguaje de mayor nivel de discusión porque legitiman un lenguaje más amplio y complejo en términos teóricos y porque construyen pensamientos que le adjudican a la investigación un lugar importante en la formación de los estudiantes normalistas.

En tanto, los profesores que tienen más de 20 años de experiencia en la docencia, representan a la formación docente como un ejercicio responsable que implica la asunción de responsabilidades académicas y morales dignas de ser imitadas por sus estudiantes, del mismo modo, soslayan a la vocación como un componente que da cuenta del compromiso que un docente asume durante su transitar por las aulas. Valoran a los estudiantes como personas pensantes y transformadoras y apelan por una comunicación horizontal que engrose los valores. Para ellos, la formación tiene que trascender a través de fomentar estudiantes felices que crean en sí mismos y en su potencial. Dan importancia a la forma en que visten, a la puntualidad, a la planificación y a tratar de manera amable a sus estudiantes. Reconocen a la teoría como un componente para guiar su trabajo pero no descartan que su experiencia es más vasta e importante porque han rebasado los planteamientos teóricos. Cabe destacar que las representaciones sociales del profesorado que tiene más experiencia en la docencia hacen un llamado imperativo a los estudiantes que se están formando para que miren atrás y se encumbren con el legado moral que a ellos les imbrica, en ese sentido, para los profesores es importante considerar que ser maestro es recuperar su imagen social y convertirse en un modelo a seguir y para ello, les invitan a comprometerse con “la camiseta normalista”. Por todo lo expuesto, es preciso reafirmar que representaciones sociales se construyeron e instauraron en el contexto particular de la ENSM donde cotidianamente interactúa cada grupo de profesores que han referido su punto de vista. Por ello no interesa generalizar los resultados ni aprobar o exaltar sus distintas expresiones sobre formación docente.

Referencias consultadas

ABRIC, Jean Claude (2004), “Metodología de la recolección de las representaciones sociales” en Jean Claude Abric (coordinador). *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.

BEILLEROT, Jacky (1998), *La formación de formadores*. Argentina, Novedades educativa del centro de publicaciones educativas y material didáctico S.R.L.-FFY L de Buenos Aires.

BERGER, Peter L. y Thomas Luckman.(1999). *La construcción social de la realidad*. Argentina; Amorrortu editores.

FERRY, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.

HARGREAVES, Andy (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata

HONORÉ, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea.

JODELET, Denise. (1986), “la representación social: fenómeno, concepto y teoría” en Moscovici, Serge. *Psicología social II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

LOZANO Andrade, Inés (2003); “Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis desde las representaciones sociales” Tesis de doctorado, en Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

MOSCOVICI, Sergei (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (coord.) (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU- UNAM/ Plaza y Valdez.

SCHON, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA MEDIA

Lopez , Gilda Liliana

Facultad de Ciencias de la Educación – UNComahue

gildi06@hotmail.com

Olivarez , María Silvina

Facultad de Ciencias de la Educación – UNComahue

msilvinao@hotmail.com

El proyecto de investigación “Docencia y subjetividad en la enseñanza del Nivel Medio” tiene como objetivo generar conocimiento acerca de los procesos docentes y la construcción de subjetividades en el nivel medio. En este marco se indaga sobre los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se generan personalmente en el docente y en los estudiantes con respecto a sus profesores para conocer las relaciones entre formas de enseñar, el aprendizaje y la subjetividad, considerando a ésta última como una instancia que se construye inevitablemente a través del otro con su discurso.

La expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas que, con el trasfondo de las transformaciones socio- culturales, cuestiona las funciones del nivel y plantea nuevos desafíos.

Aún así, es el proceso de enseñanza y de aprendizaje necesariamente quien desarrolla a la vez pensamiento y construcciones subjetivas; de esta manera la práctica educativa se presenta como una tarea compleja donde el registro del otro opera esencialmente a través de la mirada y la escucha generando procesos identificatorios que impactan en el sujeto y luego en la sociedad.

La pérdida de los fundamentos orientadores de los comportamientos sociales que de algún modo organizaban la vida de nuestras escuelas, generan perplejidad y turbación a los sujetos escolares, interpelando y desafiando los posicionamientos tanto institucionales como profesionales que se ponen en juego para su abordaje.

Es por ello que partimos considerando que el lazo vincular y social conformador de subjetividades que se establece en la escuela media entre los docentes y los estudiantes presenta hoy importantes carencias coexistiendo con profundas dificultades para reconocer a la relación docente-estudiante como transformadora de Sujetos.

Indagar las percepciones que los docentes poseen de sí mismos en el contexto de su quehacer educativo y estudiar las percepciones docente-alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje son los objetivos que delimitan el rumbo de la investigación.

Algunas concepciones teóricas que nos orientan:

Partiendo de la asimetría de la relación docente-alumno (Allidière, 2004) se considera la importancia de resignificar los procesos de identificación, proyección y transferencia y a partir de ellos la influencia de cada uno según el lugar que ocupe, las proyecciones que se despliegan entre sí y, la actualización de efectos transferenciales o identificaciones según los vínculos constitutivos de alumnos y docentes.

Desde esta perspectiva los docentes se pueden identificar como padres protectores, autoritarios, rivales, fraternos; lo que significa según Blanchard Lavilla C. (1999) reconocer la existencia de fenómenos inconscientes en el proceso sostenido por el vínculo profesor -alumno.

Por otro lado, importa recuperar las motivaciones por la elección de la profesión docente a fin de preguntarse –qué se espera de un docente,-qué es ser un buen docente y así abordar las temáticas básicas de la enseñanza como son la programación, metodología y evaluación. Cordié A (2007) plantea la paradoja de que el inconsciente en la relación pedagógica es a la vez una instancia conocida y desconocida. El docente se ve en la problemática de reconocerlo e ignorarlo, pues existe una recomendación de no implicar lo emocional y a su vez de comprometerse y consagrarse a su trabajo mostrando el deseo de enseñar y despertando el deseo de aprender sobre la dinámica de los grupos y de las organizaciones.

En esta línea, Follari R. (1997) plantea que sin lazo social no existe vida humana posible, por lo que la normativa social es el precio inevitable de lo que hay que pagar para sostener la convivencia, la tarea central del docente es enseñar situación que supone además de instruir, acompañar y contener a los estudiantes permitiendo pensar la subjetividad como un proceso de constitución con posibilidades de incorporar nuevas inscripciones, por lo que se deben considerar: la situación, el devenir, lo heterogéneo, y los puntos de contacto. (Antar, 2002)

Educadores seguidores de la línea de Vigotsky, como Galperin, Rubinstein, Luria, Leontiev, Talizina y otros, han demostrado en sus investigaciones que las habilidades se desarrollan a través de la "apropiación" de bienes culturales por parte del sujeto en la actividad práctica con las personas, con los objetos, y a través de la interacción con otros.

En esta perspectiva teórica, las estrategias didácticas son mediadoras externas que se modelan en el curso de las interacciones entre los que aprenden y los que enseñan, siendo la esencia de esta perspectiva propiciar la transformación de un estado a otro superior. Es así entonces que el profesor dirige su labor metodológica a través de la planificación estratégica para lograr el fin de desarrollar habilidades y su dominio.

Por otro lado Rogoff B(1997) plantea que la actividad áulica constituye un particular escenario sociocultural donde la dirección del docente y la participación guiada de los alumnos generan un proceso de implicación interpersonal entre profesor y estudiante que constituyen el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su lado Steitman J (2004) analiza los elementos nocivos de este proceso, como son la dominancia absoluta del docente, los trabajos repetitivos y memorísticos entre otros procedimientos tradicionales transformando a la escuela hoy en una institución que perdió eficacia simbólica y falla en su función de subjetivar y constituir. (Cesca, 2009)

Palamidessi M., y Gvirtz S.(1998) en el libro "El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza", desarrollan las problemáticas propias del trabajo docente en el aula y la enseñanza es analizada desde diferentes posturas filosóficas y considerada a partir de los factores que la componen es por ello que, las explicaciones del docente -según Cifali M, Imbert F.(1998)- constituyen el lugar del anudamiento entre el contenido y las relaciones interpersonales en el aula porque es en el aula donde se despliegan acciones y operaciones que van conformando esquemas de resolución cuya reflexión nos introduce en el análisis de los "lazos con el otro".

El abordaje teórico metodológico

La metodología propuesta es de una modalidad de carácter cualitativa, sin dejar de contemplar la posibilidad de incluir información cuantitativa que enriquezca el análisis. Esta opción teórico-metodológica se fundamenta entre otros aspectos en la posibilidad de construir teoría de base a partir de la recolección de datos del campo por medio de un trabajo artesanal de investigación, que permita una relación con el objeto de estudio de cercanía e implicancia, proporcionando una mirada diferente del mismo, así como la posibilidad de comprender y explicar, en este caso en particular algunos procesos de construcción de subjetividades en el nivel medio, en relación a la enseñanza

El plan de trabajo incluye la implementación de entrevistas a docentes y la aplicación de cuestionarios a estudiantes de la educación secundaria, dando de este modo, continuidad a investigaciones anteriores sobre el estudiante y la enseñanza en el nivel medio, pero ampliando el objeto de estudio con la consideración de la profundización del campo subjetivo.

El universo de análisis está compuesto por 30 Profesores y 200 estudiantes de enseñanza media, de las ciudades de Cipolletti (Prov. de Río Negro) y ciudad de Neuquén.

Las categorías a ser indagadas a través de las entrevistas y los cuestionarios se han originado en la lectura y análisis del campo bibliográfico como así también en las conclusiones elaboradas en el proyecto que antecede al presente.

La técnica de entrevista es una metodología que permite captar los significados que se le adjudican a situaciones de vida que en este caso se refiere a las significaciones de su práctica de trabajo con los estudiantes. La entrevista comprendida como el intercambio entre dos sujetos con roles diferenciados (entrevistado-entrevistador) se caracteriza por la subjetividad, instancia que constituye su rasgo diferencial así como su limitación. La entrevista es más que una sucesión de acontecimientos pues implica la expresión de una experiencia de vida colectiva. Según (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) más que un registro de hechos es el arte del vínculo donde se da el juego de las estrategias comunicativas que permite la construcción del “decir sobre el hacer”.

En la segunda parte del trabajo de campo se indagó a través de la aplicación de cuestionarios los aspectos subjetivos que expresan los estudiantes para luego ser interpretados en este sentido, el cuestionario permite captar según Adorno (1966) "*enunciados de observación*" que representan realidades posibles de ser analizadas a través de categorías teóricas. La articulación entre información y significación permite a través del resultado, pensar sobre las características del proceso.

Se busca en todo momento interpretar los datos combinando el análisis de las dimensiones tanto material (de qué manera se expresa la información indagada) como simbólico (cómo operan los significados tanto en su aspecto manifiesto, como latente).

Desde esta perspectiva los estudiantes pusieron en palabras su percepción acerca del lugar del docente y la escuela ante las problemáticas juveniles del aprendizaje y subjetivas así como el interés del estudiante por la escuela y si ésta se encuentra acorde con las demandas sociales.

La triangulación en este caso permitirá por medio del uso de más de un método de recogida de datos, explicar y comprender de manera más completa la riqueza y complejidad del comportamiento humano.

Avances en el análisis e interpretación de los datos

En la primera parte de la investigación se cumplimentó la totalidad de lo planificado, en este tramo se investigó el significado personal de los docentes sobre la escolarización media; el impacto de la antigüedad laboral en el desarrollo del trabajo educativo; el eje principal de la enseñanza y en función de ella los requerimientos que hoy se le exigen al docente.

Los resultados fueron:

- Los profesores valorizan desde distintos lugares el sentido de la escuela media.
- La antigüedad docente no influye en la calidad de la enseñanza.
- La enseñanza se la vincula al proceso de enseñar y aprender, a la formación del estudiante, al futuro del estudiante y a las problemáticas sociopolíticas que inciden en la escuela.
- Las demandas actuales que recibe el docente son básicamente de orden emocional y social.
- Los docentes registran el impacto de las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación donde la imagen es el eje central de la formación de conocimientos, por otro lado muestran la necesidad de expresar los sentimientos y las limitaciones en la capacidad de expresión verbal y escrita, como así mismo el gran desgano por las actividades escolares, los docentes sienten que esta situación les provoca preocupación por un lado y por otro, motivación para la búsqueda de nuevas alternativas.
- Consideran que influye la relación docente alumno en el éxito o fracaso de los estudiantes
- La escuela en general no atiende seriamente las problemáticas de los estudiantes, aunque se generan acciones para revertir esta situación; pero ante los malos comportamientos se reacciona con las normativas de la institución

En la segunda parte de la investigación investigó -a través de la palabra del docente- la disposición que muestra la escuela para abordar los problemas de enseñanza aprendizaje, las imágenes que los profesores creen que los adolescentes tienen sobre ellos, el abordaje en el aula de problemáticas emocionales de los estudiantes, la actitud de los docentes frente a “los malos comportamientos” de los/as estudiantes y las posibilidades de implementar acciones capaces de vencer el desinterés de los/as alumnos.

Se considera que las prácticas profesionales de los docentes articulan la subjetividad elaborada en los recorridos de vida con las condiciones objetivas y subjetivas de las instituciones como espacios de regulación de las acciones individuales y colectivas. La identidad puede ser concebida a como la "definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Pero no hay constitución identitaria en abstracto o más allá de la práctica misma, es en el terreno de lo social donde se constituyen los sujetos como portadores de una identidad que habla de ellos y del contexto institucional en el que se encuentran.

Desde un plano individual, refiere a la manera en que cada profesor organiza su experiencia, conformando creencias, valoraciones, imágenes, actitudes y representaciones que son

idiosincrásicas, desde un plano colectivo, se construye socialmente en relación a las normas instituidas y las funciones que definen al trabajo docente en tiempos socio-históricos determinados. Por lo tanto si bien las percepciones son analizadas a partir del decir de cada sujeto particular, no se desconoce que las mismas son producto de una construcción social en la que se conforman y redefinen históricamente matrices de significación sobre educación, escuela y trabajo docente (Chapato y Errobidart, 2008).

En este contexto nuestros análisis giraron en torno a:

Recuperar el sentido de la escuela media

A partir de las percepciones de los docentes acerca de la función de la escuela media nuestro análisis gira en torno al impacto que esto genera en su tarea. En este macro se considera que una sociedad en permanente cambio provoca cierta incertidumbre que se pone de manifiesto en la dificultad de darle a la escuela una identidad en relación a la enseñanza, se observa que “los objetivos explícitos de la educación actual no coinciden con las promesas de la escuela, y los afanes implícitos no hallan correlato en las herramientas de que los educadores disponemos”. Brailovsky (2008; 133).

En los decires de los docentes entrevistados queda reflejado esta perplejidad ya que la función que hoy ven de la escuela media está centrada en la “contención”, es por esto que las demandas permanentes del orden de la asistencia, de la contención pareciera consumir la mayor parte del “tiempo escolar” quedando de algún modo invisibilizada la enseñanza como función esencial de la escuela. En palabras de Rosbaco (2007) “los sujetos adultos son los representantes de las instituciones del conjunto social, encarnan la función de amparo de la cultura” y en este marco, el sentido de las prácticas docentes debería tender hacia la facilitación de pensar otros mundos posibles para el despliegue del potencial imaginativo y simbólico de los sujetos escolares.

La función del docente frente a la crisis del sentido de la escuela media

La sensación de desborde frente a las demandas de que contengan, estimulen, interesen y apasionen que de por sí es imposible de cumplir en su totalidad y al mismo tiempo oscilando entre “la obstinación y el desasosiego” (Redondo, 2003) genera un desconcierto y un malestar que se traduce en un progresivo distanciamiento entre el rol y el status. Se instala una tensión que redundará en un proceso de mayor incertidumbre y precariedad de la tarea, del avance del desánimo

y el desaliento cuyas marcas atraviesan la percepción del trabajo propio, de sus posibilidades de hacer y de sus expectativas de sus alumnos.

El enseñar y contener es un dilema que hoy pone en tensión la tarea docente, el desafío al que se enfrentan es encontrar cuál es la “espalda” en la cual recostarse para recuperar el equilibrio perdido, generando lo que se llama “repliegue identitario” (Britos, 2010) en cuanto a los atributos propios de la identidad docente, que ya no responden a lo requerido por el espacio escolar y por ende, surge la angustia por lograr el auto-sostenimiento ante los sentimientos de imposibilidad e incomodidad.

Perla Zelmanovich propone convertir este malestar, este desasosiego y este desamparo personal en una apuesta a lo simbólico, para el cuidado de los niños que llegan al mundo con ese desamparo constitutivo y que requiere de una mediación, siempre encarnada en Otro. Esto nos lleva a pensar que lo que se juega hoy entre un educador y un estudiante, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de referencias, de significados que le permitan al estudiante construir su diferencia, que es su propia palabra.

En consecuencia, consideramos que ejercer la función docente permite estabilizar el nudo de las dimensiones: Social-cultural, subjetiva y la institucional educativa por lo que la autoridad de quien enseña estará relacionada con el conocimiento y la transmisión, con el vínculo que ese alguien tiene con el conocimiento y los modos en que se transmite. No se trata de una transmisión que traslada saberes sino de aquella que inscribe a los más jóvenes en una filiación, aquella que les dice que pertenecen a un mundo en común, que allí tienen un lugar y que pueden reinventar éste lugar porque ellos son portadores de novedad, de creación (Greco, 2007).

Bibliografía

Allidiere N (2004) *El vínculo profesor –alumno*, Buenos Aires, Biblos

Arendth, A. (2003) *La condición humana*. Ed. Paidós. Bs. As.

Barthes R (1982) *Fragmentos de un discurso amoroso*, México, S XXI

Blanchard Lavilla C.(1990) *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico* Universidad de Buenos Aires, Carrera de Especialización

Bleichmar, S (2005) *La subjetividad en riesgo*. Editorial Topía. Buenos Aires.

Carretero M (comps) (1998) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique

Coll C y Solé I. "La interacción profesor- alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en *Desarrollo psicológico y educación*, vol II *Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza

Cordié A (1998) *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión

Chapato, M. E. y Errobidart, A. – (comps) (2008): *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Ed. Gedisa. Barcelona.

Dussel & D. Gutierrez (Eds.), (2006) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial

Dussel I y Southwell M (2005) "La educación como cuidado entre el amor y la justicia" en *El monitor de la educación*, publicación del M.E.C. y T. de la Nación, Año 1 N°12

Efron, R. (1996) "Subjetividad y adolescencia" En Konterlink y Jacinto (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires. Losada –Unicef.

Eisner E (2000) Conferencia pronunciada en el II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías" Buenos Aires

Follari, R. (1988). "Perfil docente y crisis cultural contemporánea". En M. González, (comp.) *Antología del seminario de docentes y formación de maestros*. 5ta.

Generación. México, UPV

Freud S. (2003) *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu

(1914) *Sobre la psicología del colegial* Vol XII

(1915) *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia* Vol IX

Frigerio G y Diker G (comp) (2006) *Educación figuras y efectos del amor* Buenos Aires, Del Estante

García Arzeno M (1995) *El educador como figura de identificación*, Buenos Aires, Tekne

Lipovetsky G (1988) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona Anagrama

Litwin E (2008) *El oficio de enseñar*. Editorial Paidós. Buenos Aires

Marradi, A; Archent, N. y Piovani, J. (2007) : **Metodología de las Ciencias Sociales.**, Emecé, **Buenos Aires**

Martínez, D; I. Valles y J. Kohen (1997) Salud y Trabajo Docente: Tramas del Malestar en la Escuela. Kapelusz.

Martínez, D. (1993) *El Riesgo de Enseñar*. Secretaría de Cultura y Educación-SUTEBA. Buenos Aires.

Marzolla, M. E. (2005): Contexto, subjetividad y enseñanza con jóvenes y adolescentes en *Adolescencia y educación. La enseñanza y el quehacer del estudiante*. Neuquén, Ed. educ. U.N.Comahue

Palamidessi M., y Gvirtz S. (1998) El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Ed. Aiqué. Buenos Aires.

Pineau, P. (2007) “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar” en Baquero, Diker y Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Del estante Editorial. Buenos Aires.

Quiroga, A. (1997): Proceso de conocimiento. Constitución del sujeto y el objeto de conocimiento. Su relación. El aprendizaje y sus vicisitudes. Cap. 1 en Quiroga, A. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ed. Cinco Colección Apuntes.

Rogoff, B. (1997), "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, J.; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.): La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid

Sanjurjo L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens

Steitman, D.F. (1994) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós

Tiramonti, G. y Montes, N . (Comps) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Ed. Manantial/Flacso. Buenos Aires.

Tizio,H. (2004) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y el Psicoanálisis. Ed. Gedisa.

Zabala , A (1998) La práctica educativa. Cómo enseñar, Graò. Barcelona,

Zelmanovich, P. (2009) Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos. Clase 19. Flacso Virtual. Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 15

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PAIS E PROFESSORES DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Tereza Lyra Lopes y Helenice Maia

Universidade Estácio de Sá –UNESA/ Brasil

helemaia@uol.com.br

Introdução

Estudar a avaliação da aprendizagem acerca dos significados que lhe são atribuídos por pais e professores de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, como foi colocado por Almeida (2008, p. 12), é “navegar num mar de conjecturas, análises e proposições, que nem sempre encontram, no contexto escolar, um porto onde possam ancorar”. É, portanto, por esse mar, que envolve a utilização de julgamentos, tomadas de decisão, de juízos de valor e de escolhas, que o ato de avaliar se torna tarefa complexa e desafiante para aqueles que se encontram no papel de avaliadores.

O interesse por essa tarefa surgiu a partir das experiências vividas enquanto professora no cotidiano da sala de aula e como integrante de conselhos de classe, que me permitiram testemunhar diferentes discursos sobre a avaliação dos alunos muitas vezes utilizada como mecanismo de punição e de afirmação da autoridade docente. Estes discursos reforçavam o caráter burocrático do ato de avaliar, traduzido em provas, exames e testes classificatórios que não chegam a mostrar, de maneira eficaz, o que o realmente o aluno sabe ou não sabe. Conforme explicam Nez et al (2011, p. 512),

Tal prática evidencia a avaliação externa ao sujeito, e se preocupa simplesmente em punir, repreender e controlar o comportamento deste, usando a avaliação como forma de seleção. Nesse sentido, a aprendizagem, o principal foco da avaliação, é tomada em segundo plano, sem critérios e alheia ao real conhecimento que o aluno obteve de determinado assunto.

A temática avaliação da aprendizagem tem suscitado produções de autores brasileiros como Esteban (2000, 2001), Hoffmann (1993, 1998, 2005), Luckesi (1983, 1996, 2005, 2011) e Vasconcelos (2008) que referendam um posicionamento comprometido com a melhoria da educação, ressaltando como a avaliação da aprendizagem é colocada em prática nas salas de aula

das escolas e como esta não tem mostrado avanços muito significativos.

A avaliação está presente em vários momentos da atividade humana. Os julgamentos e as comparações estão no nosso cotidiano. Como prática educativa é realizada consoante a objetivos explícitos e/ou implícitos, refletindo valores e normas sociais. Portanto, independente do nível de ensino, a avaliação acontece de acordo com conceitos teóricos dominantes, isto é, é determinada por concepções que fundamentam uma proposta de ensino. Como afirma Caldeira (2000 apud VASCONCELOS; SANTOS; SANTOS, 2011, p. 5),

a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é um processo que ocorre a partir de uma construção teórica e está atrelada a valores sociais, culturais e ao interesse dos grupos que a formulam, refletindo suas ideias e paradigmas. Considero que, a partir dessa premissa, para identificar os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por pais e professores de Ensino Fundamental, é necessário mergulhar no contexto em que ela ocorre e analisar seus determinantes. Compreender os significados que influenciam e organizam as ações docentes, possibilita identificar práticas avaliativas que se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva de avaliação que considera a diversidade dos sujeitos, seus conhecimentos e diferentes ritmos de aprendizagem, e que está associada à melhoria do desempenho escolar.

Abordar o tema não é tão simples. Um caminho utilizado por Chueiri (2005) para explicar avaliação, foi partir de dois pressupostos: o primeiro é que a prática avaliativa nos contextos escolares não é atividade neutra, nem se dá em um vazio conceitual. Está fundamentada em um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzido em prática pedagógica. O segundo é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. Ao analisar o conteúdo das representações sociais de avaliação da aprendizagem por professores, Chueiri (2005) verificou que sua imagem está centrada na relação professor e aluno e nos sentimentos de prazer e desprazer que mobilizam essa relação, tanto para quem avalia como para quem é avaliado, por meio do lugar de poder instituído pela avaliação.

Avaliação é uma construção social e, conseqüentemente, está associada às condições históricas, econômicas, afetivas, ideológicas, culturais e sociais dos que a aplicam, isto é, aos valores sociais, vivenciados e estabelecidos por aqueles que a praticam na escola. Como expõe Canen (2005, p. 16), a avaliação “envolve sentimentos, autoestima, filosofia de vida, posicionamento político. Ainda que essas dimensões nem sempre sejam percebidas pelos professores”.

Hadji (2001) afirma que o tipo de avaliação identificada como medida de desempenho está enraizada tanto na mente dos alunos quanto na dos professores e a dificuldade de superar esta concepção encontra-se na “confiabilidade” das medidas e nos parâmetros “objetivos” que os professores utilizam para atribuição de notas às atividades dos alunos. Para o autor, a redução da avaliação à medida ou à prova implica em aceitar sua confiabilidade e desconsiderar a subjetividade do avaliador que pode influenciar os resultados. As notas são tomadas como registro inquestionável e soberano, ocupando o centro do processo educativo e se tornando a única preocupação de alunos, professores e pais.

Por compreender a avaliação como um processo permanente e diário, Demo (2005) descarta a prova como critério relevante de avaliação, pois afirma que este instrumento é precário, suspeito e, sobretudo, não é parte natural do processo educativo. Para ele, a prova é vista como um ato de força, tanto para o aluno quanto para o professor, sendo uma barreira dura de ser superada, com tendência nítida a ser excludente. Este autor admite que a prova não possa ser totalmente descartada, pois ainda é necessária em circunstâncias específicas, como grandes concursos e atendimento a requisitos legais.

Mesmo depois que o termo exame foi substituído por avaliação nas escolas brasileiras, o que chegou ao país por meio do movimento da tecnologia educacional, como observou Luckesi (2011), as práticas escolares continuaram marcadas pelo ato de examinar, pois ainda são usados termos como “sistema de avaliação”, “instrumentos de avaliação”, “práticas de avaliação”. Para o autor, dever-se-ia utilizar “sistemas de exame”, “instrumentos de exame”, “práticas de exame” para se referir às diferentes avaliações realizadas na escola, uma vez que ainda subsiste o modelo vinculado a exames, pois na prática de sala de aula, o acompanhamento dos alunos tem sido baseado na perspectiva da classificação, da seletividade e da prática autoritária.

Ao refletir sobre o posicionamento assumido pelos professores ao atuarem como examinadores ao invés de avaliadores mesmo depois de compreenderem as diferenças existentes entre exame e avaliação, o autor conclui que a resistência deles a essa mudança ocorre devido a quatro razões:

1- a replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar; 2- as relações de poder administradas no espaço microsocial da escola que sustentam o modelo macrosocial; 3- os efeitos da herança histórica que temos dos exames presentes em nossas ações cotidianas de ensino; 4- o modelo autoritário e excludente da sociedade burguesa na qual vivemos, que os exames reproduzem (LUCKESI, 2011, p. 261)

Analisando relatos de professores sobre avaliação, Hoffmann (1993) enfatiza que existe entre os docentes o mesmo espírito de competição despertado entre os alunos pela avaliação. Ela considera que criticar o professor sobre o que ele faz em avaliação, torna-o resistente à participação em discussões sobre o tema. Portanto, respeitar sua sensibilidade significa oportunizar trocas de ideias e refletir sobre seu cotidiano com os outros; é possibilitar que ele seja capaz de sugerir alternativas construídas em sua prática. Hoffmann (1993, p. 183) entende que não é possível haver mudanças

na prática avaliativa impostas via decretos ou mudanças de regimentos. O inverso, sim, vejo acontecer em escolas e municípios. Mudanças regimentais reivindicadas pelos professores que assumem posturas avaliativas diferenciadas a partir de grupos de estudo após muito tempo de discussão. Porque novas práticas revelam, mais do que ditames legais, novas posturas assumidas.

Ao buscar conhecer os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pelos pais dos alunos, e ainda o papel desses professores enquanto avaliadores com base em suas concepções, vivências e conhecimentos, tomei como ponto de partida a afirmativa de Hoffmann (1998, p. 12) de que viemos sofrendo avaliação em nossa trajetória de alunos e professores e que temos necessidade da tomada de consciência dessas influências, pois “temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um ‘ressignificado’ para avaliação e desmistificando-a de fantasma de um passado ainda muito em voga”.

Para compreender como os professores e pais dos alunos representam avaliação da aprendizagem numa realidade específica — um colégio de aplicação, escola pública federal que é

reconhecida pelo trabalho pedagógico que ali se desenvolve — recorri à Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Para ele, na constituição das representações sociais de um dado objeto (a avaliação da aprendizagem), as informações que circulam sobre ele e que são acessíveis aos sujeitos do grupo considerado (pais e professores), são filtradas por valores e crenças que distinguem este grupo, sendo reorganizadas em coerência com conhecimentos anteriormente apropriados pelo grupo e no grupo (MOSCOVICI, 1978).

Dessa forma, quando se apropriam de uma concepção de avaliação, pais e professores lhe atribuem significados cunhados por meio de suas vivências, experiências e troca de informações, elaborando uma representação social. Como explica Alves-Mazzotti (1994, p. 17) “[...] enquanto grupo sócio-profissional construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas”. A autora complementa ainda que se o conhecimento de nossas representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração referente aos problemas educacionais estará mostrando sua utilidade.

Objetivo e questões de estudo

Assim, com o objetivo de buscar indícios das representações sociais construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por pais dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem foram propostas as seguintes questões de estudo:

- a) Como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos?
- b) Que dificuldades os professores enfrentam para avaliar a aprendizagem de seus alunos?
- c) Como os pais percebem a avaliação realizada pelos professores sobre a aprendizagem de seus filhos?
- d) Que sentidos, valores e crenças pais e professores associam à avaliação da aprendizagem?

Metodologia

A metodologia utilizada precisa ser condizente com a perspectiva epistemológica adotada na pesquisa. Sendo assim, a pesquisa qualitativa que será aqui desenvolvida, ao procurar compreender o fenômeno social, buscará conhecer as experiências individuais e as relações

humanas estabelecidas entre os sujeitos participantes. A pesquisa qualitativa procura estudar os conceitos de acordo com a compreensão e o entendimento daqueles que deles se utilizam; discute, assim, realidades múltiplas que se inserem no objeto de estudo do investigador qualitativo.

Cabe ressaltar que esta pesquisa alinha-se ao paradigma do construtivismo social uma vez que busca compreender a intencionalidade dos atos humanos bem como as relações e significações dos sujeitos com o ‘mundo vivido’ e os fenômenos sociais, ou seja, trata-se de um paradigma que privilegia as percepções dos atores sociais (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

○ *Do local dos sujeitos*

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa foi o Colégio Universitário (COLUN), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), localizado no bairro Bacanga, área periférica da cidade de São Luís, com concentração populacional de baixa renda. Sua escolha se deu por dois fatores: ser a única escola pública federal neste município que oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo reconhecida pelo trabalho que desenvolve com comunidades de baixa renda e apresentando proposta de oferecer um ensino que contribua para a promoção social; e por atuarmos nessa escola como docente, o que possibilitou livre acesso para coleta de dados.

Como o quantitativo de professores do COLUN que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental era reduzido, foram buscadas escolas públicas de rede municipal e estadual que também oferecessem esse nível de ensino e que atendessem a comunidades de baixa renda localizadas na periferia da cidade. Este critério permitiu comparar as representações sociais de avaliação de aprendizagem construídas por pais e professores da rede pública de ensino. Assim, foram selecionadas 10 escolas, todas localizadas em bairros próximos do referido colégio e próximas uma da outra, sendo seis delas da rede de ensino estadual e quatro da rede de ensino municipal. Portanto, uma federal, seis estaduais e quatro municipais.

A pesquisa foi realizada, com 100 professores e 92 pais das três esferas da rede pública de ensino de São Luís, pertencentes às 11 escolas selecionadas.

○ *Instrumentos e técnicas*

a) A observação

A observação é uma técnica de coleta de dados fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois uma observação cuidadosa contribui para relacionar fatos

cotidianos e orientar futuras fases da coleta (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

Para documentar as observações foi elaborado um diário de campo, onde foram são anotados tudo que o pesquisador considerou relevante, visando a captar o contexto onde se realizava a pesquisa. Tais anotações foram feitas de forma precisa e bem detalhada (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

Foram realizadas observações durante o Encontro Pedagógico, dois dias de avaliação e três aulas em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental do COLUN, divididas em duas turmas: A e B. Nas outras 10 escolas não foi possível empreender observações, pois a permissão para realizar especialmente este tipo de técnica de coleta de dados não foi concedida em tempo hábil.

b) O questionário

Para Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 77), a utilização de questionário “consiste em uma série de perguntas e questões, cuja forma, aberta ou fechada, configura tipos de coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente”. As condições de aplicação deste instrumento devem ser compreendidas como um dado da investigação, assim como o momento da aplicação valorizado por sua relevância no processo de coleta de dados.

Foram aplicados dois questionários, um para professores e outro para pais e mães (APÊNDICES 2 E 3), composto por quatro partes.

Na *primeira*, as questões se referem ao perfil do respondente e a suas atividades de lazer. A *segunda* parte contém quatro perguntas abertas. As duas primeiras, “O que você mais gosta na escola?” e “O que você menos gosta na escola?” A *terceira* pergunta é uma frase a ser completada: “Para avaliar seus alunos (filhos), você considera que o melhor é ...”. A terceira parte do instrumento é um teste de Associação Livre de Palavras (ALP).

A *quarta* parte do instrumento se refere à indução de metáfora por meio da pergunta: Se a avaliação fosse uma coisa (animal, vegetal ou mineral), que coisa seria? O objetivo foi analisar como a metáfora atua no processo de objetivação e ancoragem e como influencia a composição do núcleo central da representação social, particularmente, seu núcleo figurativo (MAZZOTTI, 1995).

o Da análise

Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999) o processo de análise envolve tanto a organização do material coletado para que seja possível sua compreensão pelo pesquisador e pelos outros, quanto a tomada de decisão a respeito de quais informações transmitir e como será feito.

Nesta pesquisa foi utilizada para as questões abertas a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). O material foi submetido à pré-exploração ou leitura flutuante,

momento onde se discutiu o contexto onde as representações sociais de avaliação da aprendizagem foram gestadas e que foram necessárias leituras mais aprofundadas sobre o tema, com o intuito de apreender as ideias principais e os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto representacional.

As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (*Esemble de programmes permettant l'analyse des evocations*). O programa configura um quadro de quatro casas que fornece a estrutura de uma representação social (VERGÉS, 1994), no caso, a estrutura da representação de avaliação da aprendizagem construída por pais, mães e professores.

Considerações finais

Os significados atribuídos pelos responsáveis à avaliação da aprendizagem, mostram que eles consideram que dois tipos de avaliação são bons: a formativa uma porque acompanha o desenvolvimento escolar e a somativa porque mostra o quanto foi desenvolvido por seus filhos. A melhor forma de avaliar seus filhos é a verificação do conhecimento realizada por meio de provas e testes, porque incentivam os estudos, comprovam o nível de aprendizagem que vai garantir o sucesso profissional. Esses significados podem ser condensados pela metáfora “a avaliação é como se fosse um mal necessário”, pois leva a um futuro melhor.

As análises dos dados coletados mostram que a avaliação realizada nessas escolas ainda está calcada numa tipologia somativa, vinculada ao uso do conceito e da prática de notas, continuando a ser o principal vínculo entre a escola e a família.

Entre esses professores é exercitada a prática de exames e não de avaliação. Em uma prática de avaliação, as experiências são diagnosticadas para que possam ser reorientadas e produzir os melhores resultados possíveis; novos padrões de conduta avaliativa são desenhados, dando ênfase a um processo contínuo de orientações e reorientações da aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Entendemos que uma prática de avaliação formativa pode não se concretizar rapidamente, devido às dificuldades geradas para sua implementação. Romper com uma prática enraizada no processo ensino-aprendizagem vai além do aprofundamento de estudos relacionados à avaliação da aprendizagem, à formação inicial e continuada que oportunizam a assimilação das reformas educacionais e dos avanços teóricos e metodológicos sobre avaliação escolar.

Referências

ALMEIDA, A. M. B. de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos-sentidos da prática**

avaliativa docente. 202 p. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALVES, M. C. R. P. **Avaliação escolar: ameaça ou proteção?** 141 p. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem. módulo VII.** Formação continuada para coordenadores pedagógicos. Curso de Extensão – Atualização dos Coordenadores Pedagógicos. 44p. Disponível em: <<http://www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/moduloVII.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2011.

CARAMÃO, Márcia Terra Marques. **Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade.** 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2009.

CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da república.** 201 p. 1994. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas/SP, 1994.

CASTANHO, S. E. M. **Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930.** Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <[http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../525 SergioCastanho.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../525_SergioCastanho.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2010.

CHUEIRI, M. S. F. **Representações sociais sobre avaliação escolar no discurso de professores de psicologia da PUC MINAS Betim.** 176 p. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2005.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

_____. (Org), **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel M (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 251-254.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os**

atores do processo de uma escola pública de Ensino Médio. 80 p. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP, 2006.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149 - 161, 2002.

HADJI, Charles. **A avaliação desmitificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, J. **Avaliação:** mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, Universidade Nova de Julho, São Paulo, p. 79-88, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez Editora, 1996.

_____. Avaliação: otimização do autoritarismo. Equívocos teóricos na prática educacional. **Associação Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 1983, p. 44-52.

MAZZOTTI, T. B. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 1, p. 105-114, dez. 1995.

MELO, E. S. do N. **Representação social do ensinar:** a dimensão pedagógica do habitus professoral. 197p. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MOSCOVICI, S. A. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEZ, E. et al. Um panorama da avaliação classificatória numa escola estadual do município de Novo Progresso/PA: reflexões necessárias. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011, p, 509-520. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4448_2364.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas

lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...** Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula, 1999.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1985.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELOS, C. A.; SANTOS, R. de S.; SANTOS, J. N. dos. Experiência vivenciada na disciplina Avaliação Educacional no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. In: V Colóquio Internacional. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/>>. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão de 21 a 23 de setembro de 2011. Acesso em 23 de março de 2012.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem.** Práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2008.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**, p. 233-253, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.

CURSO DE PEDAGOGIA: NA VERDADE EU NÃO QUERIA...CAI DE PARAQUEDAS.

Edith Maria Marques Magalhães y Helenice Maia

Universidade Estácio de Sá –UNESA/ Brasil

edithmagalhaes@hotmail.com, helemaia@uol.com.br

1 – Introdução

Tomando como ponto de partida o estudo realizado por Silva (1999), que reconhece a existência de quatro períodos na gênese do curso de Pedagogia¹, pode-se verificar que as primeiras propostas para esses cursos valorizavam o “estudo da forma de ensinar”, regulamentadas pelo Decreto-Lei n 1.190/1939 (BRASIL, 1939) que o definia como lugar de formação de “técnicos em educação”. Desde então, este curso vem passando por modificações legais que definem os objetivos, princípios, finalidades e o perfil do licenciado em Pedagogia. Dentre estas se destacam: Parecer CNE/CP n 5/2005 (BRASIL, 2005), que define as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia; Parecer CNE/CP n 3/2006 (BRASIL, 2006a), que reexamina o Parecer anterior; e a Resolução CNE/CP n 1/2006 (BRASIL, 2006b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade Licenciatura.

A Resolução n 1/2006 em seu Artigo 2º registra que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

E, em seu Artigo 6º, que trata da estrutura do curso de Pedagogia, estabelece que esta, entre outras atividades, inclui:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de

¹ Os períodos são: (1) identidade questionada, marcado pela falta de regulamentações para o pedagogo; (2) identidade projetada, caracterizado pelas indicações feitas por Valnir Chagas, em 1970, propõe a extinção do curso de Pedagogia e a formação do pedagogo na pós graduação; (3) identidade em discussão, marcado pela reativação, pelo MEC das indicações sustadas; e (4) período de identidade outorgada, que começa em 6 de maio de 1999, quando a CEEP acata o documento apresentado pela Anfope.

desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente (idem).

Mas, cabe lembrar, que o universo dos alunos de Curso de Pedagogia não é composto somente por alunos-professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental que buscam atender à exigência da Lei Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Nele cresce o número de alunos sem experiência docente e/ou formação em nível médio para o exercício do magistério, o que torna a docência um grande desafio, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.31).

Reconhecer dentre os alunos do Curso de Pedagogia aqueles quem têm alguma experiência docente pode ser um caminho para iniciar debates que coloquem o trabalho docente em foco. Mais ainda, identificar dentre eles aqueles que desejam exercer a docência ao concluir a graduação, pode promover reflexões sobre aquela que consideramos ser a principal atividade do magistério: dar aula.

Assim sendo, conhecer as expectativas de futuros professores em relação a sua própria formação e a sua prática profissional e os saberes teórico-metodológicos que construíram ao longo de sua trajetória acadêmica é relevante para compreender o trabalho docente e desencadear novas práticas educativas, pois o processo ensino e aprendizagem é um conjunto de práticas sociais fundamentadas na cultura própria dos grupos, permeados por suas crenças, seus valores, suas vivências.

Assim, de acordo com André e Passos (2008, p.1), “é fundamental que se investigue as concepções e práticas do professor porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados são relevantes”. Segundo as mesmas autoras, “se não fizermos um esforço de problematização de nossas práticas e se não tentarmos sistematicamente entender os postulados dos saberes relativos ao ensino, criaremos um abismo cada vez maior entre aquilo que defendemos e praticamos” (idem, p.6)

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (1978, p. 41) toma com ponto de partida formas de conhecimento da vida cotidiana que têm a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar comportamentos e que ele definiu como representações sociais. Estas, conforme explica o autor, “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. São as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo,

sendo entendidas como "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p.17).

Para Jodelet (2001, p.22) uma de suas principais seguidoras de Moscovici, a representação social é "uma atividade de reestruturação cognitiva do indivíduo, através da qual ele explica e justifica a identidade que forjou de si mesmo para ser aceito em um grupo ou para justificar a sua não inserção em um dado grupo". Portanto, a representação social reflete sobre algum fenômeno estranho que se torna familiar ao grupo; isto é, ela é gerada quando determinado fenômeno mobiliza um grupo social, no sentido de familiarização.

A utilização do referencial teórico-metodológico das representações sociais é assim pertinente ao escopo desta pesquisa, cujo objetivo é buscar indícios das representações sociais de dar aula elaboradas por 51 alunos do curso de Pedagogia oferecido em uma universidade localizada na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro (BRASIL).

2 - Desenvolvimento

A Instituição de Ensino Superior (IES) onde foi realizada a pesquisa está localizada na Baixada Fluminense, uma região que carece de ações em prol do seu desenvolvimento, tendo em vista que desde a metade do século XX sua imagem ficou consolidada como de grandes problemas sociais e de altos índices de violência urbana, o que perdura até hoje. Foi a primeira universidade a se instalar na região e em seu balanço social se destacam a formação e a capacitação de profissionais para o município bem como a prestação de serviços universitários à população. Atualmente, firma-se como uma instituição comprometida com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões de forma crítica, inovadora e socialmente responsável.

O curso de Pedagogia oferecido pela IES, iniciou suas atividades na década de 70, de acordo com as diretrizes da reforma universitária, Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Na década de 1980, em atendimento as exigências da atuação dos professores da Educação Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental, várias reformas curriculares atingiram os Cursos de Pedagogia, enfatizando a preocupação com o processo de ensinar, aprender e de gerenciar o sistema escolar e de ensino, criando uma diversidade de habilitações.

A trajetória do Curso de Pedagogia tem como marco a construção no cotidiano das instituições de ensino superior. Os anos 90 são um marco da formação docente para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido às exigências da LDB

9394/96. A formação dos docentes no que se refere a seu campo de atuação está em seu Artigo 62, que contempla a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como no artigo 2º. Das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional de Educação-2001 propõe a erradicação total do analfabetismo e a luta pela permanência do aluno na escola e para se atingir tais metas exigir-se-ão professores mais informados, atualizados e habilitados no manejo com os discentes. Nessa direção, a IES oferece o curso de Magistério da Educação Infantil e Fundamental com os objetivos gerais de capacitar professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e habilitar educadores para que possam atuar compreendendo que sua formação é um processo permanente onde se faz necessário recuperar o conceito de práxis como a união indissolúvel entre reflexão e ação (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p.1).

Entre os objetivos específicos do PPC de Pedagogia estão: formar professores-pesquisadores comprometidos com a realidade sócio-político-educacional, em especial, da Baixada Fluminense, dando-lhes formação teórico-prática; contribuir para que os futuros profissionais desenvolvam uma perspectiva mais crítica visando a transformação da sociedade; e colaborar para a construção de uma sociedade democrática e solidária através de uma prática democrática no processo ensino e aprendizagem. Este Projeto é norteado pela Resolução CNE n.01/06, que institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e é referendado pela Resolução CONSEPE² n. 245/2006 e pela Resolução CONSUN³ n. 257/2006.

O curso de Pedagogia oferece a formação para o exercício integrado de docentes, gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, sendo a docência a base da formação oferecida. Em sua estrutura curricular, a integralização de carga horária distribuída em seis semestres e dividida em três eixos norteadores: Ética para os 1º e 2º períodos; Cidadania para os 3º e 4º períodos; e Cotidiano Escolar para os 5º e 6º períodos. A carga horária totaliza 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição de acordo com o Artigo 7º das DCN:

² Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. É o órgão deliberativo e consultivo em matéria de ensino e pesquisa

³ Conselho Universitário. É órgão máximo da Universidade nos aspectos deliberativo e consultivo, exercendo atividade normativa, acadêmica e jurisdicional de superior instância, sendo competente para traçar a sua política geral, nos termos estatutários e regimentais.

2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento.

Nesse sentido, foi possível conhecer a história, a organização e estrutura documental do Curso de Pedagogia da qual foi lócus de nossa pesquisa.

2.1 - Resultados: as representações sociais de dar aula

Para buscar a gênese das representações sociais de dar aula e dada a complexidade envolvida em nossos estudos, foi desenvolvida uma abordagem multi-metodológica, que descreveremos detalhadamente.

O Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade CIERS-Ed mantém uma equipe de professores que desenvolvem pesquisas sobre representações sociais de trabalho docente. E desta pesquisa participaram 2789 alunos na primeira etapa, 300 estudavam em universidades localizadas no Rio de Janeiro, sendo que 281 cursavam Pedagogia. Ainda, foi possível localizar 51 alunos que estavam lotados em uma IES na qual desempenha a função de docente.

Assim sendo, preparei uma planilha com o resultado do teste de associação livre aplicado: as palavras evocadas por ordem de evocação dos 51 alunos, respeitando a mesma numeração recebida quando faziam parte do grupo maior quando compunham os 281 alunos, para melhor identificação desses sujeitos.

As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC, permitindo identificar os possíveis elementos que compunham o núcleo central das representações sociais de dar aula dos 51 alunos ingressantes nessa IES onde foram identificados os possíveis elementos que compõe o núcleo central de dar aula: *aluno e ensinar*.

Como não foi solicitado aos alunos que justificassem as palavras evocadas, o que contribuiria para analisar a estrutura dessa representação e “questionar a imprescindibilidade de um dado elemento para a representação” (VERGARA, 2008, p. 248), busquei esses 51 alunos que agora estavam no último ano de seu curso com o objetivo de comparar as representações sociais de *dar aula* por eles elaboradas ao ingressarem e ao concluírem a graduação e verificar se houvera alguma mudança nessa representação social provocada por suas trajetórias acadêmicas. Com eles, além de aplicar novamente o teste de livre evocação e o questionário, realizei entrevistas individuais e dois grupos focais.

Foi aplicado um novo teste de evocação livre contendo a expressão indutora **dar aula**. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC, e como resultado dos possíveis elementos

do núcleo central estão os elementos *ensinar e planejamento*.

Observa-se que o elemento *ensinar* aparece no núcleo central das duas representações sociais. Para compreender o surgimento da palavra *planejamento* no núcleo central da representação de dar aula para os alunos concluintes que antes estava localizado na periferia, foram entrevistados 20 alunos dentre os 51 que participaram da pesquisa do CIERS e da pesquisa em tela, sendo esse o único critério para seleção dos sujeitos.

As entrevistas com alunos concluintes consistiram numa conversa intencional (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999) do tipo semi-dirigida com tópicos voltados à investigação quanto à atuação profissional, formação normal em nível médio, características do Curso de Pedagogia e dar aula.

Durante as entrevistas foram perguntadas as razões para a escolha do Curso de Pedagogia. Para alguns, foi em função da seleção do Programa de Universidade para Todos (PROUNI) ou melhores condições de mensalidades:

Bom, na verdade, foi uma oportunidade que eu tive através do PROUNI aí eu entrei. Tive uma oportunidade e entrei no Curso, mas na época quando eu entrei não foi aqui no Rio, foi em Brasília. E quando vim pra cá já tinha um ano de curso, lá em Brasília. E aí, gostei do curso e quando vim pra cá transferida vim para o mesmo curso, tive a opção de trocar para outro curso, mas preferi continuar no curso, pois eu gostei do que tive lá (A 8).

Outros buscaram o curso por acaso:

Eu escolhi, aliás não foi uma escolha... Na verdade foi assim...a oportunidade veio pra eu fazer o curso e no momento que eu procurei...procurei...eu achei..caí na Pedagogia, então não foi uma escolha ...foi aproveitar uma oportunidade que me foi concedida. [...] Foi porque eu me mudei pra cá.tem pouco tempo e meu esposo falou...oh, moramos perto de uma universidade, você escolhe um curso e faz a matrícula. A oportunidade foi essa, aproveitar que estamos perto e ele decidiu pagar e resolvi fazer (A 5).

Para outros, ainda, o curso contempla a formação profissional:

Olha, eu escolhi Pedagogia porque me dá alicerce e está desenvolvendo atividades da realidade e atuando na área de educação (A 11).

Escolhi Pedagogia porque precisava embasar minha prática e dominar uma teoria que norteia o sistema educacional no qual já estou inserida (A 17)

Estar cursando Pedagogia também faz parte das expectativas de alguns alunos, mas se refere ao desejo de futuramente serem proprietários de uma escola: “Com a ideia de abrir uma escola e está por dentro do que acontece e se estuda nessa área” (A 19).

Para alguns alunos a escolha do curso está relacionada ao desejo de trabalhar em projetos ou atividades relativas à educação: “Era mais pela visão que eu queria, era mais voltada pra isso, pra escola, cotidiano escolar. E até depois no futuro vai me ajudar bastante” (A 4).

Foi perguntado o que seriam essas visões e o aluno respondeu que havia gostado de ajudar nessa atividade na escola, sendo um trabalho feito no ato de ensinar, uma vez que atuou como professor de música numa Igreja.

Em seguida, analisamos a matriz curricular, as ementas das disciplinas relacionadas à atividade “dar aula” - Didática, Prática Pedagógica, Currículos e Programas e Estágio – e seus objetivos, as bibliografias indicadas e do conteúdo dessas obras

Com relação à matriz curricular e as disciplinas que a compõe, embora, uma boa parte dos alunos não tenha feito opção pelo curso, a maioria afirma que o curso é muito bom e proveitoso. Justificam que as disciplinas que gostaram colaboraram para sua formação, sendo a Didática a mais importante por tratar de conhecimentos teóricos e práticos necessários à prática docente; e Filosofia e Psicologia, ambas voltadas para os aspectos sociais e psicológicos que orientam a prática da reflexão e relação com o outro.

Nos ementários dessas disciplinas, foi possível identificar a complexidade de cada unidade que compõe os conteúdos programáticos, seus objetivos e as bibliografias indicadas. Cada disciplina foi analisada de forma a identificar no PPC de Pedagogia a conformidade com as DCN, isto é, se as disciplinas contribuirão para que o sujeito faça “uso necessário do conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se do aparato teórico-prático para construir em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 82).

Ao analisar as ementas e os objetivos, pôde-se observar que as disciplinas propõem contribuir para formação docente não apenas por evidenciar preocupação com elementos

constitutivos do currículo como também visar o ensino e a aprendizagem como elementos de integração culturais, estabelecendo relação entre teoria e prática. Propõem-se a contribuir diretamente com a prática de dar aula, ou seja, enfatizam a valorização da instrumentação do conhecimento, competências e habilidades do modo de ensinar. Identificar o contexto das bibliografias e sua relação com os ementários sugere a verificação da compreensão da integração dos conteúdos e sua fundamentação teórica.

Dentre as 52 obras indicadas nas referências bibliográficas foi verificada desatualização quanto ao ano das publicações: são 33% dos títulos anteriores ao ano 2000. Considerando a exigência do MEC para a aprovação de Cursos, é necessária uma constante atualização das obras indicadas de forma a atender o contínuo avanço do conhecimento. Somente 45% dos títulos atendem as exigências do MEC.

Dentre as obras citadas, 15% delas aparecem em diferentes disciplinas e períodos, 6% dos autores tiveram mais de uma obra indicada e os demais títulos correspondendo a 79% são de autores diversos.

Na tentativa de explicar o fazer pedagógico que abrange “o que ensinar” e “como ensinar” articulado “para quem” e “para que”, verifiquei nos Editais dos Concursos Públicos para o Magistério da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro dos três últimos anos, se a bibliografia indicada para estudo compatibilizavam com aquelas do Curso de Pedagogia: somente o título “Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado” atendia a nossa investigação e dentre os autores apenas José Carlos Libâneo e Philippe Perrenoud foram citados com outras obras.

Os autores, de modo geral, enfatizam que a formação do pedagogo deve assegurar a formação em pesquisas e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não-escolares.

Analisar a matriz curricular, as ementas das disciplinas que a compõem, seus objetivos, as bibliografias indicadas e o conteúdo dessas obras é tentar compreender o que os alunos lêem, estudam e discutem em sala de aula e que se relaciona à atividade “dar aula”. É identificar nas falas dos alunos alguma relação entre a fundamentação teórica, os discursos dos discentes e docentes. Para tanto, contemplamos com a análise do material disponibilizado pelos professores em suas pastas e as anotações dos alunos em sala de aula por meio da procura de identificar a presença de slogans pedagógicos⁴ que persistem nas obras indicadas e dentre eles estão a “relação teoria e prática” que se faz necessária nas “práticas pedagógicas”, objetivando uma “educação de

⁴ “A expressão slogan educacional é utilizada por Scheffler (1974), para caracterizar certas expressões e palavras de ordem que se tornam símbolos de movimentos ou doutrinas educacionais e cuja função é atrair novas adesões ou reforçar a união dos aderentes em torno de certos princípios teóricos e práticos” (CARVALHO, 2001, p. 157)

qualidade” articulada por um currículo integrado que contemple o “processo ensino e aprendizagem” através de um “planejamento educacional”. Tais slogans como explica Carvalho (2001, p. 155) “obnubilam a especificidade da tarefa educativa em instituições escolares e ignoram os desafios concretos da ação docente nessas instituições”.

Completando a coleta dos dados, optou-se pela técnica de grupo focal, considerada uma ferramenta usada para determinar reações, opiniões dos integrantes e o objeto observado (DIAS, 2000). Foram então realizados dois grupos focais: um com 12 e outro com oito alunos. As mesmas perguntas foram feitas nos dois grupos. As falas foram registradas em gravação em áudio e transcritas, tendo-se procedido como na transcrição das entrevistas.

Todas as perguntas foram feitas aos dois grupos e as falas registradas em gravação em áudio transcritas. Após leitura exaustiva do material coletado, procedeu-se a análise de seu conteúdo, segundo as proposições de Bardin (1977): desvendando significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas respeitando critérios específicos propiciadores de dados em frequência e estruturas temáticas.

Na fase da categorização, foram observadas as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir sete categorias: (1) Ensinar, (2) Dar aula, (3) Planejar, (4) Saber, (5) Fazer, (6) Dificuldades enfrentadas para dar aula e (7) Formação, das quais iremos apresentar somente as categorias saber, fazer e dificuldades.

As categorias para dar aula não se limitam a estabelecer “as técnicas específicas de direção da aprendizagem, mas abrangem também os princípios gerais, os critérios as normas práticas que regulam toda a atuação docente enquadrando-se um conjunto racional de amplo sentido e direção”, conforme define Mattos (1973, p. 63).

3- Considerações finais

Ao comparar as representações sociais de dar aula pelos alunos do Curso de Pedagogia contribui para o debate sobre cognição, processos e práticas docentes.

Quanto às representações sociais de dar aula elaboradas pelos 51 alunos enquanto ingressantes do Curso de Pedagogia, após aplicação do teste de livre evocação, foi encontrado um novo elemento no núcleo central, *aluno e ensinar*, e enquanto concluintes ensinar e planejamento, permanecendo o elemento *ensinar*. Isso indica que as representações sociais de dar aula quando os alunos ingressam no curso são diferentes daquelas quando o concluem (FLAMENT, 2001).

As entrevistas realizadas revelaram que os alunos não fazem escolha pelo curso de Pedagogia por opção profissional, mas mesmo assim afirmam que o curso é bom, proveitoso e que as disciplinas vivenciadas na prática serão as que mais contribuirão para profissão futura.

Na análise da matriz curricular, das ementas das disciplinas relacionadas à atividade “dar aula” e seus objetivos, as bibliografias indicadas e do conteúdo dessas obras identificou-se um paradoxo considerando a disposição das matrizes em eixos norteadores, conforme determinado nas diretrizes curriculares e a relação dessas disciplinas correlacionadas nos eixos adequados. O que leva inicialmente a questionar a proposta dessa matriz com a relação à teoria e à prática aos estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

O estudo comparativo das ementas das disciplinas com o material disponibilizado pelos professores em suas pastas e as anotações dos alunos em sala de aula, mostra certa relação entre as propostas estabelecidas pelos professores e seus ementários e o trabalho realizado em sala de aula. Mas, foram identificadas obras que não contemplam de forma integradora as ementas, o que contribui para a pouca compreensão e integração dos conteúdos e da teoria que os fundamentam.

O estudo das bibliografias indicadas e análise de Editais dos Concursos Públicos para o Magistério da Secretaria de Educação dos três últimos anos, revelou que as 52 ali obras indicadas não estão em consonância com as exigências dos Editais, tendo em vista que somente dois autores estão presentes em ambas listagens com obras diferenciadas, ou seja, nos ementários do Curso em questão e os Editais de Concursos Públicos para o Magistério. Portanto, somente uma única obra coincidia.

Desta forma, tentar compreender o que os alunos lêem, estudam e discutem em sala de aula e que se relaciona à atividade “dar aula”, é identificar nas falas dos alunos alguma relação entre a fundamentação teórica, os discursos dos discentes e docentes. É procurar a identificar a presença de slogans pedagógicos que persistem nas obras indicadas e dentre eles verificou-se a presença da “relação teoria e prática” que se faz necessária nas “práticas pedagógicas”, objetivando uma “educação de qualidade” articulada por um currículo integrado que contemple o “processo ensino e aprendizagem” através de um “planejamento educacional”.

Conclui-se que o Curso de Pedagogia em questão precisa ser repensado e reformulado, pois embora os alunos o considerem bom, que as disciplinas são todas importantes, revelam que a formação ali oferecida não contribui significativamente para dar aula. Por essa razão os alunos se sentem preparados apenas para serem pedagogos, o que pressupõe não dar aula. Sendo um dos objetivos principais do curso ensinar os professores a darem aula, que esse é exatamente o objetivo que o curso não alcança.

4 – Referências

ANDRÉ, M.E.D.A.; PASSOS, L. F. Professor Formador, mestre modelo? In: Reunião anual da ANPEd, 31ª, 2008, Caxambu, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições Setenta, 1977.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura/SEF. *Decreto-Lei nº 1.190/39*, de 04 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei n 5540* de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. DF, 1968.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação. Disponível em WWW.mec.gov.br. Acesso em 20 de outubro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Parecer CNE/CP nº 5*, de 12 de dezembro de 2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do *Parecer CNE/CP nº 5/2005*. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no Diário Oficial da União em 11 de abril de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *LDB n. 9394* de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em 13/02/08.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes Curriculares Nacionais: competência e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

DIAS, C. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa*. Informação Sociedade, v.10, n.2, 2000.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. p.173-186 . Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, p.63-97, jan./abr. 2007.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*, .p.17-44. Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

MATTOS, L. A. de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro, Gráfica Editora Aurora Limitada, 1973.

MOSCOVICI, S.. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

RIZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro, USU Ed. Universitária, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro, [2006]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). Resolução CONSEPE nº 245/06. Rio de Janeiro, [2006].

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). Resolução CONSUN nº 257/06. Rio de Janeiro. [2006].

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo, Atlas, 2008.

**OFICINAS SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA COM ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS
DO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS**

Aline da Rocha Schultz, Samya Zulmira Lobo de Carvalho y Morgana de Fátima Agostini Martins

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – CAPES

morganamartins@ufgd.edu.br, linepsicoufgd@hotmail.com, samyapsi@hotmail.com

Introdução

Ao entrarmos no contexto escolar nos defrontamos com diferentes personalidades, que por mais individualizadas que sejam carregam características da sua cultura, do contexto social que as rodeiam e estão inseridas, de modo que, não podemos falar em contexto escolar, sem considerar cada indivíduo e a vivência que este tem fora da escola.

O contexto escolar, até mesmo por ser constituído de pessoas, apresenta diversos conflitos, entre eles a questão da violência que é nosso objetivo de estudo neste trabalho. A violência esta cada vez mais perceptível no ambiente escolar, com frequência vemos atitudes que a caracterizam, e que tragicamente, passam despercebidas devido a nossa acomodação, ou seja, já nos acostumamos com determinada atitude que ela não nos surpreende mais e assim não a percebemos.

Nas escolas, segundo os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e os adultos. Os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar. Eles indicam que a violência na escola pública está banalizada, provocando inclusive que vários atos deixam até de serem percebidos como violentos. Embora menos frequentes, as agressões físicas também estão presentes. (PAULA SILVA e SALLES, 2010, p.2)

A violência nas escolas é apenas um dos locais em que ela se manifesta, não podemos culpar a estrutura escolar pelos acontecimentos, de certa forma, esta exerce uma responsabilidade, pois influencia na constituição do indivíduo, sendo que é nela em que ele passa a maior parte da vida.

Mas, os acontecimentos fora deste contexto tem fundamental importância na manifestação de comportamentos violentos, o que nos leva a concluir que não podemos avaliar uma situação sem considerar as influências parentais, culturais e sociais.

É necessário compreender o indivíduo em sua totalidade entendendo que a sua história de vida, embora seja singular, não é um processo interior independente da sociedade. O social constitui o subjetivo definindo a forma pela qual o indivíduo vai se posicionando frente aos diferentes espaços sociais pelos quais transita (PAULA SILVA e SALLES, 2010, p.13).

Para Minayo apud Francischini e Souza Neto 2007, p.4:

A violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de desenvolvimento.

Paula Silva e Salles, 2010, p.2 diferenciam violência de maus tratos, onde em geral a violência:

É conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica.

Enquanto maus tratos são definidos pela presença de relações assimétricas entre agressores e vítimas e por ser uma relação que implica em continuidade de tempo. Para que um comportamento seja definido como mau trato é necessário que exista uma diferença de poder entre agressores e vítimas, Paula Silva e Salles, 2010, p.4.

Apresentamos duas definições de violência, na qual a primeira fala em especial da violência cometida contra crianças e adolescentes e a segunda uma abordagem mais geral. Neste trabalho, por mais que nosso objeto de pesquisa tenha como campo a escola, ao considerarmos que as atitudes no ambiente escolar podem ser reflexas ao que ocorre fora da escola mais especificamente no lar,

atuaremos de forma a esclarecer as formas de manifestação da violência doméstica, assim como medidas de prevenção e como buscar ajuda.

Os estilos parentais de imposição de disciplina marcados por práticas disciplinares autoritárias, inconsistentes e punitivas e permissivas contribuem para que as crianças sejam excluídas por seus iguais e para a ocorrência de comportamentos violentos. O comportamento agressivo que se manifesta no interior das famílias pautadas por este tipo de comportamento se generaliza. Os comportamentos violentos que até então apareciam apenas no contexto privado da família surgem também no meio escolar, tanto na sala de aula quanto na relação com os amigos, e depois nas ruas. Postula-se com isso um modelo de transferência da violência: família, escola, ruas. (PETERSON apud PAULA SILVA E SALLES, 2010, p.8)

Corroborando esta ideia, Paula Silva e Salles (2010) acreditam que soma-se a isto uma tendência para comportamentos agressivos em casa e, mesmo em alguns casos, o incentivo dos pais para que os filhos exerçam violência, assim como castigos violentos.

A violência tem como sua principal característica a violação dos Direitos Humanos, este por sua vez é o princípio de dignidade inerente à condição humana, independentemente de raça, cor, língua, nacionalidade, idade, convicções sociais, políticas ou religiosas, Azambuja e Nogueira, 2008. Estes direitos por sua vez, devem ser garantidos pelo Estado, e garante que o individuo busque compensações por violações deste âmbito.

A história da evolução dos Direitos Humanos no Brasil teve como marco a Declaração Universal dos Direitos dos Homens que compõe a Carta Internacional dos Direitos do Homem emitida pela Organização das Nações Unidas, esta carta que teve uma tradução errônea, pois a correta tradução seria direitos humanos, garantiu o inicio de uma caminhada na história da humanidade que afirmava a necessidade de respeitar a igualdade entre todos os seres humanos.

Apesar de isso ainda estar muito longe de corresponder à prática, o valor simbólico e real da Declaração é inegável. Considerada como base comum a ser respeitada por todos os povos e nações, atua como uma espécie de “medida padrão” para a avaliação do respeito aos direitos humanos, embora a sua existência não baste. É necessária também a vontade concentrada e incessante, principalmente da sociedade civil, para que não seja esquecida. (AZAMBUJA e NOGUEIRA, 2008, p.3)

No Brasil, a violência doméstica é problema bastante complexo e amplo de cunho social e de saúde pública, que envolve a atuação de profissionais de diferentes campos e requer mobilização de diversos setores do governo e da sociedade.

De acordo com o Caderno de Atenção Básica - nº 8 elaborado pelo Ministério da Saúde (2001), a violência intrafamiliar atinge parcela importante da população e repercute de forma significativa sobre a saúde das pessoas a ela submetidas. Configura-se um problema de saúde pública relevante e um desafio para os gestores do Sistema Único de Saúde (SUS). A violência intrafamiliar é um problema social de grande dimensão que afeta toda a sociedade, atingindo, de forma continuada, especialmente mulheres, crianças, adolescentes, idosos e portadores de deficiência (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001).

Segundo Heise (1993) estudos realizados em vários países demonstram a ocorrência de violência de maridos e companheiros contra suas esposas, em um dentre cada quatro casais.

Waiselfisz (2011) faz um estudo que revela que de 1980 a 2010 foram assassinadas no país perto de 91 mil mulheres no Brasil, 43,5 mil só na última década. O número de mortes nesses 30 anos passou de 1.353 para 4.297, o que representa um aumento de 217,6% – mais que triplicando – nos quantitativos de mulheres vítimas de assassinato. De 1996 a 2010 as taxas de assassinatos de mulheres permanecem estabilizadas em torno de 4,5 homicídios para cada 100 mil mulheres. Espírito Santo, com sua taxa de 9,4 homicídios em cada 100 mil mulheres, mais que duplica a média nacional e quase quadruplica a taxa do Piauí, estado que apresenta o menor índice do país. Entre os homens, só 14,7% dos incidentes aconteceram na residência ou habitação. Já entre as mulheres, essa proporção eleva-se para 40%.

Assim como foi positivado na Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo primeiro inciso terceiro, constitui como princípio fundamental o Direito a Dignidade da Pessoa Humana (BRASIL, 1988).

Em 1948, três anos após término da Segunda Grande Guerra, a Organização das Nações Unidas – ONU, publicou o seguinte documento:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; **III - a dignidade da pessoa humana;** IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988, p.1)

A Conferência de Direitos Humanos de 1993 gerou uma definição oficial das Nações Unidas sobre a violência: “todo ato de violência de gênero que resulte em, ou possa resultar em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico da mulher, incluindo a ameaça de tais atos, a coerção ou a privação arbitrária da liberdade, tanto na vida pública como na vida privada” (p. 3).

Por considerar a fundamental importância de atuar na prevenção e remediação de atitudes que infringem os Direitos Humanos, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem por objetivo proporcionar melhor formação docente colocando os bolsistas diante da realidade escolar. Baseado nesse preceito, o PIBID Psicologia trabalha com a promoção de espaços de reflexão e intervenção nas duas escolas em que atua no interior do Mato Grosso do Sul. Entre suas temáticas, insere-se o conteúdo exposto até o momento, Violência Doméstica, com o propósito da elaboração de oficinas a serem apresentadas em salas de aula.

O tema surgiu em um questionário de levantamento de interesses, aplicado pelo PIBID-Psicologia com o objetivo de fazer a caracterização das escolas em que esta inserido. O tema Violência Doméstica foi sugerido com uma porcentagem de 3,65%. Outro fator de suma importância levado em consideração para a iniciativa de trabalhar este tema foram os resultados dos estudos bibliográficos feitos sobre a região, que apontaram um índice elevado de registros de casos de violência sexual doméstica contra crianças e adolescentes no município em questão. Os dados de 2011 apontam que 98,7% dos agressores eram do sexo masculino, 42% padrastos e 26% usuários de álcool/drogas. As vítimas eram majoritariamente do sexo feminino (89,6%) e na faixa etária dos 3-6 anos de idade (32,4%). Em 58,4% dos casos, as famílias viviam com até um salário mínimo. Em 57,1% foi praticado estupro, desencadeando consequências: lesões físicas (21,6%) e depressão (36,8%). A polícia foi o recurso primeiramente acionado em 45,4%, a vítima foi mantida no lar (50,6%) e encaminhada para Psicoterapia individual (47%), com o agressor encaminhado para a Justiça criminal em 44,1% dos casos (PINTO, LOPES, et.al, 2012)

Objetivos Gerais

- a) Identificar as concepções prévias dos alunos sobre o conceito de Direitos Humanos e qual sua atuação, no contexto escolar e social;
- b) Identificar e trabalhar as concepções prévias dos alunos sobre o conceito de violência;
- c) Orientar os participantes quanto às diversas maneiras de manifestação da violência;
- d) Informar os participantes a respeito das consequências legais e psicológicas entre vítimas, agressores e expectadores;

e) Propiciar a estruturação de um espaço no contexto escolar que valorize o respeito e a integridade de cada indivíduo e do coletivo.

Objetivos Específicos

a.1) Investigar quais são as concepções prévias dos participantes para junto com eles propor um debate que possa propiciar um momento de reflexão, elaboração e reelaboração de conceitos a respeito do tema envolvido.

a.2) Orientar os alunos para formularem um conceito de violência a partir das infrações aos Direitos Humanos.

b.1) Apresentar os conceitos de Violência.

b.2) Trabalhar estes conceitos com foco na violência doméstica principalmente contra a mulher, a criança, o adolescente e ao idoso.

c.1) Exemplificar, com o auxílio dos participantes as diversas formas de manifestação da violência doméstica como física, psicológica e sexual.

d.1) Expor para os participantes as sanções impostas a quem infringe os direitos humanos, pratica violência contra outrem.

d.2) Apresentar as consequências psicológicas e sociais presentes para quem sofre com a infração aos direitos humanos.

e.1) Propiciar discussões visando o respeito dos diferentes posicionamentos atentos ao direito à expressão sem deixar de lado a equidade e a formação cidadã.

e.2) Promover um ambiente de descontração e aprendizado para participantes e ministrantes de cada encontro.

Método

Participantes da pesquisa: Esta etapa compreende 218 alunos do Ensino Médio e EJA de duas escolas no interior do Mato Grosso do Sul.

A coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas do município de Dourados-MS, que solicitaram participação no programa (PIBID) devido à alta demanda relacionada a temas como Sexualidade, Bullying e Relacionamento Familiar.

Enquadramento teórico

“Falar em família é mergulhar em águas de diferentes e variados significados para as pessoas, dependendo do local onde vivem, de sua cultura e, também, de sua orientação religiosa e filosófica, entre outros aspectos”. (NITSCHKE, 1999, p.41)

Atrevemo-nos a discorrer neste dinâmico campo das ciências sociais, tão conhecido e estudado em alguns aspectos ao mesmo tempo em que é novo e desconhecido, se reinventando geração após geração.

Neste trabalho abordaremos conceitos de violência doméstica, seus principais tipos e manifestações, além do público mais comumente afetado por seus males.

A violência, para Azevedo e Guerra (2000), é a imposição da força, analisada sob dois ângulos, seja por uma relação entre superior e inferior, ou dominador e explorado. Desta maneira, a violência é o resultado de uma desigualdade na relação hierárquica entre seres humanos, implicando na coisificação do indivíduo agredido.

O poder, não está na natureza humana, e a violência advinda do poder, foi legitimada pela cultura, um comportamento apreendido e incorporado por várias gerações, no qual o mais forte se sente no direito de subjugar o mais fraco. (BORIN, 2007)

Entre os diversos tipos de violência existe a violência doméstica e intrafamiliar.

É compreendido pelo termo violência intrafamiliar, segundo o Ministério da Saúde (2002, p.15):

toda ação ou omissão que traga prejuízos à integridade física ou psicológica, à liberdade e ao direito a um desenvolvimento pleno de outro membro da família. Esta violência pode ocorrer dentro de casa ou fora desta por algum membro da mesma ou por pessoas que assumam a função parental ou mantenham uma relação de poder em relação à outra.

É incorporado ainda, em se tratando de violência doméstica, as pessoas com acesso ao ambiente familiar, como empregados, agregados e visitantes esporádicos. (DAY et al. 2003)

Apesar do conhecimento sobre as facetas da violência doméstica ainda ser escasso no Brasil, este é um fenômeno amplo, e de difícil reconhecimento, pelo fato de ser exercida sobre os mais vulneráveis do grupo familiar, mulheres crianças e idosos. É válido enfatizar que este campo abrange conceitos de violência física, psicológica, sexual e de negligência. (ALGERI, 2001)

A violência física ocorre quando alguém causa, ou tenta causar, de forma não acidental, lesões internas e/ou externas, com o uso ou não de qualquer tipo de arma ou instrumento. (DAY et al., 2003; GUERRA, 1985)

Em casos mais graves essas agressões podem levar a morte, Day et al. (2003) afirma que uma quantidade entre 40 e 70 % dos homicídios femininos ocorridos no mundo são cometidos por parceiros íntimos.

A violência psicológica congrega toda interferência negativa, ação ou omissão, que causa ou visa a causar dano sobre a competência social da pessoa, seja sua autoestima, à identidade ou seu desenvolvimento social, produzindo um comportamento destrutivo no violentado. (DAY et al., 2003; DESLANDES, 1994)

É conveniente salientar que a violência psicológica é comumente encontrada de forma concomitante a outros tipos de violência.

A violência sexual compreende todo ato ou jogo sexual, heterossexual ou homossexual, na qual uma pessoa é obrigada a manter, coercitivamente, seja pelo uso da força, chantagem, manipulação ou qualquer mecanismo que limite a vontade pessoal, contato sexual com outra. (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, 2007)

ALGERI (2001) e Day et al. (2003) salientam ainda independente se esta estimulação sexual seja para obter estímulos sobre sua pessoa ou outra pessoa. Podendo também ser executada com o uso de entorpecentes ou drogas, legais ou ilegais.

Negligência é a omissão de um ou mais membros da família em relação a outro, no provimento das necessidades físicas e emocionais deste, especialmente os que necessitam de ajuda por possuírem limitações etárias ou psicofísicas. (AZEVEDO E GUERRA, 1989)

Esse tipo de violência aflige principalmente especificamente alguns grupos populacionais, entre eles crianças e adolescentes, idosos, mulheres, deficientes físicos e mentais, sejam elas temporárias ou permanentes. (ALGERI, 2001; DAY et al., 2003; SACRAMENTO E REZENDE, 2006)

A violência e o abuso infanto-juvenil remontam do princípio da sociedade moderna. Na Grécia Antiga, os homens eram submetidos a fadigas, humilhações e treinamentos cotidianos, pois este era o padrão cultural da sociedade espartana, no qual os jovens, até que fossem considerados cidadãos, deveriam treinar à exaustão. (ALGERI, 2001)

No Brasil, assim como em outras partes do mundo, em diferentes culturas e classes sociais, independente de sexo ou etnia, crianças e adolescentes são vítimas cotidianas da violência doméstica, sendo este um fenômeno universal e endêmico. (DAY et al., 2003, p.5)

Em se tratando de violência de gênero, segundo Barnett (2000), sua gênese é a própria cultura humana, a sociedade, historicamente, segrega e expõe homens e mulheres, desde sua

meninice, a diferentes formas de aprendizaje. Durante o processo de aprendizagem e formação da mulher em nossa sociedade, ela é ensinada, condicionada, a assumir uma postura submissa em relação ao homem.

Para Day et al. (2003, p. 7):

A violência contra as mulheres é diferente da violência interpessoal em geral. Os homens têm maior probabilidade de serem vítimas de pessoas estranhas ou pouco conhecidas, enquanto que as mulheres têm maior probabilidade de serem vítimas de membros de suas próprias famílias ou de seus parceiros íntimos.

De forma interconectada, crianças que presenciam violência conjugal tendem a apresentar baixa autoestima, ansiedade e depressão, diminuindo seu rendimento escolar e elevando a probabilidade de sofrerem abusos, sejam eles, físicos ou emocionais. (LIMA, 2008)

De forma a apresentar celeridade ao presente artigo, abordaremos simultaneamente a violência contra o idoso, e o deficiente, físico e mental, permanente ou não.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2001), através de seu escritório regional, a Organização Pan-Americana da Saúde, o doente mental, físico ou o idoso, é uma sobrecarga à família, em especial por suas limitações físicas, e necessidade de assistência, o que recai sobre os mais próximos.

Resultados

Fundamentada na explanação do tema e na vasta quantidade de assuntos urgentes relacionados a essa problemática, tornou-se possível a elaboração da oficina de Violência Doméstica, pautada em dois encontros com 50 minutos cada, conforme descritos a seguir:

Planejamento da oficina – 1º encontro (50 minutos)

Objetivo: explicitar os conceitos de Violência Doméstica e Direitos humanos trazendo ao debate as concepções dos alunos a respeito dos temas, sempre mantendo um ambiente de promoção a equidade e respeito ao próximo.

Procedimentos:

- Dinâmica inicial para integrar um pensamento com objetivo de mudar atitudes coletivas e individuais;

- Fazer um levantamento de concepções e palavras em torno do conceito de Direitos Humanos e escrevê-los no quadro;
- Explicar o conceito de Direitos Humanos.
- Em seguida, reutilizar a palavra Direitos Humanos que estará no quadro e escrever “Direitos Humanos x Violência” para introduzir a temática Violência Doméstica;
- Pedir para os alunos falarem seus conceitos a respeito de Violência e escrevê-los no quadro;
- Explicar o conceito de Violência e quais suas consequências psicológicas para agressor, vítima e expectador;
- Por último: fornecer dados, telefones e endereços para obtenção de ajuda.

Planejamento da oficina – 2º encontro (50 minutos)

Objetivo: Trabalhar com os conceitos explanados do encontro anterior.

Procedimentos:

- Separar a turma em grupos, distribuir cartolinas para a metade da sala com a palavra “violência” e para a outra metade com as palavras “direitos humanos”;
- Propor o exercício de formular um acróstico a partir das palavras escritas na cartolina;
- Após a atividade, orientar um debate a respeito dos temas trabalhados.

Materiais: Papel pardo ou cartolina e canetas.

Considerações finais

Podemos concluir que as ações educativas e remediativas em ambientes educacionais tornam-se efetivas e necessárias na medida em que partem da necessidade da comunidade escolar e ampliam as possibilidades de parceria, diálogo e respeito. É de suma importância desenvolver ações que viabilizem o acesso a conceitos e reflexões frente às diferentes manifestações de Violência Doméstica sobressalentes.

Sendo assim, a escola tem um papel insubstituível e importante nessa apropriação, pois, enquanto agência formadora da maioria da população deve-se ter a intenção e compromisso explícito de tornar o conhecimento acessível a todos os alunos.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Tipos de Violência.** Disponível em:

<<http://www.patriciagalvao.org.br>>. Acesso em: 03 ago 2012

ALGERI, Simone. **Caracterização de famílias de crianças em situação de violência intrafamiliar.** Tese (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de and NOGUEIRA, Conceição. **Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública.** Saude soc. [online]. 2008, vol.17, n.3, pp. 101-112.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu, 1989.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Vitimação e Vitimização: questões conceituais. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A.; OLIVEIRA, A. B. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** 2 ed. São Paulo: Iglu, 2000. p. 25-48

BARNETT, O. W. **It could happen to anyone: why battered woman stay.** California, USA: Sage Publications, 2000.

BORIN, Thaísa Belloube. **Violência doméstica contra a mulher: percepções sobre violência em mulheres agredidas.** Tese (Mestrado) - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2007.

DANTAS-BERGER, Sônia Maria; GIFFIN, Karen. A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000200008&lng=en&nrm=iso> Acesso em 06 de Julho de 2012.

DAY, V. P. et al. Violência Domésticas e suas diferentes manifestações. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**, Porto Alegre, v.25, supl. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

DESLANDES, S. F. **Prevenir a violência: um desafio para profissionais de saúde.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/JC, 1994.

FRANCISCHINI, Rosângela and SOUZA NETO, Manoel Onofre de. Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege. **Rev. Dep. Psicol.,UFF** [online]. 2007, vol.19, n.1, pp. 243-251.

GUERRA, V. N. A. **Violência de Pais Contra Filhos.** São Paulo: Cortez, 1985.

LIMA, Luciana Pereira de. **A educação infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas.** Tese (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2008.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Relatório final da Pesquisa Nacional sobre as Condições de Funcionamento de Delegacias Especializadas no Atendimento às Mulheres.** Brasília: Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Conselho Nacional de Direitos da Mulher, Secretaria Nacional de Segurança Pública; 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde – Brasil. **Violência intrafamiliar:** orientações para a prática em serviço. Brasília: Ed. MS, 2002. (Caderno de Atenção Básica, n. 8).

NITSCHKE, R. G. **Mundo Imaginal de ser família saudável.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Pelotas, 1999.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Relatório sobre a saúde no mundo 2001:** Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. Brasil; 2001.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de and SALLES, Leila Maria Ferreira. **A violência na escola:** abordagens teóricas e propostas de prevenção. Educ. rev. [online]. 2010, n.spe2, pp. 217-232. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000500013>.

ROBAZZI, MLCC. A violência e suas implicações para a saúde e a enfermagem. Rev. **Latino Am. Enfermagem** [Internet]. São Paulo, jan.-fev. 2012. Acesso em: 20/07/2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n1/pt_01.pdf>

SACRAMENTO, Livia de Tartari e REZENDE, Manuel Morgado. **Violências: lembrando alguns conceitos.** *Aletheia* [online]. 2006, n.24, pp. 95-104.

WAISELFISZ JJ. **Mapa da Violência 2012.** Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; 2011. 243 p. Acesso em 06/07/2012. Disponível em: http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2012/mapa2012_web.pdf

PINTO,AA, LOPES, DC, PINHEIRO, VS, ORTIZ, MM, OLIVEIRA, SL. Perfil da Violência Sexual Doméstica Contra Crianças e Adolescentes no Município de Dourados/MS. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, n. 1, jan. - jun. 2012

O TEMPERO E A RECEITA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DISCIPLINA DIDÁTICA POR ALUNOS E PROFESSORES DE CURSO DE PEDAGOGIA

Gabriela C. S. Monteiro y Helenice Maia

Universidade Estácio de Sá –UNESA/ Brasil

monteiro.gaby@uol.com.br, helemaia@uol.com.br

Introdução

A história da Didática tem sua gênese com o aparecimento do ensino no decorrer do desenvolvimento da sociedade e das ciências, como atividade planejada e intencional dedicada à instrução (LIBÂNEO, 1994). Desde o seu surgimento, com Amós Comênio (1592-1670) que escreveu a “Didáctica Magna” em 1657, tornou-se fundamento da prática educativa, constituindo um conjunto de conhecimentos com o objetivo de fazer conexão entre a teoria e prática educativa.

Para Libâneo (1994), a Didática está situada entre a teoria e a prática docente, tendo como objeto de estudo o processo de aprendizagem na sua totalidade, ligada à teoria da educação, às teorias da organização escolar, às teorias do conhecimento e à psicologia da educação. É o principal ramo de estudos da Pedagogia por investigar os fundamentos, condições e modos de realização do ensino, dos métodos, conteúdos e organização da aula, fornecendo embasamento para a relação ensino-aprendizagem, eliminando o distanciamento entre teoria e prática.

Na década de 80 vivia-se um processo de redemocratização brasileira, que foi de grande valia para o desenvolvimento da área de Didática. As pesquisas realizadas nesse período objetivavam conhecer o interior da escola para buscar compreender o cotidiano e as ações do fazer pedagógico, além da preocupação com o “como ensinar” de maneira fundamentada com procedimentos e recursos que visem uma eficiência no desenvolvimento da aprendizagem (PIMENTA, 2002).

Estudos sobre a história da Didática no Brasil vêm sendo realizados em maior escala nos últimos anos devido a uma maior preocupação sobre questões educacionais e pela busca de ações educativas mais comprometidas com as problemáticas sociais e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Mas para isso há a necessidade de interligar as dimensões humanas, políticas, sociais e técnica.

O objetivo desse trabalho é buscar crenças e valores, as vivências do grupo, consensos, os silêncios, os risos, figuras de linguagem e metáforas que pudessem unificar significados e indicar o núcleo figurativo das representações sociais de alunos e professores do curso de Pedagogia a

respeito da disciplina Didática.

A Didática no Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia no Brasil foi constituído pelo Decreto-lei n. 1190 de 1939, - que definiu as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia - como consequência da preocupação com o preparo de docentes para o Curso Normal. Visava-se à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, dentre as quais a pedagógica, seguindo a forma conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de caráter pedagógico com duração de um ano estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com três anos. Assim, nos primeiros três anos formava-se o bacharel ou técnico em educação e, posteriormente, após a conclusão do curso de Didática, era conferido o diploma de licenciado em Pedagogia (CRUZ, 2009). Esse Decreto-lei vigorou por 23 anos e manteve a organização curricular baseada na separação entre bacharelado e licenciatura, “causando a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática” (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 3).

Com a licenciatura em Pedagogia, o recém formado podia atuar como professor da Escola Normal, campo não exclusivo a pedagogos, uma vez que de acordo com o Capítulo V, Art. 49 da Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que se refere aos professores de Ensino Normal, para lecionar nesse nível era suficiente o diploma de ensino superior. Podiam, também, lecionar História e Matemática no antigo ginásio.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 251/62, estabelece o currículo mínimo para o curso de Pedagogia. Logo após, o Parecer 292/62 que regulamenta as matérias pedagógicas para a Licenciatura, mantém a estrutura Bacharelado/Licenciatura, embora tenha tentado abolir o sistema “3+1”, instituindo-se o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método. A duração dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura passam para quatro anos respectivamente, sendo seis matérias obrigatórias (Psicologia da Educação; Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar) e duas a serem escolhidas pela instituição de ensino entre Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional. Chaves (2004) esclarece, ainda, que Didática e Prática de Ensino deveriam ser acrescentadas obrigatoriamente para os alunos que estivessem interessados em Licenciatura.

Com a reorganização do curso de Pedagogia em 1969, com as nomeações das

“habilitações”, conforme determinava a Lei n. 5540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária. O Parecer 252/69 regulamentou cinco habilitações (Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar) e aboliu a distinção entre o Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia. Para qualquer uma das habilitações, o título obtido era o de licenciado, sendo a Didática matéria obrigatória do currículo no Núcleo Comum, sendo elas Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Além disso, instituiu a obrigatoriedade da prática de atividades correspondentes às habilitações sob a forma de estágio supervisionado.

O curso passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar), além de oferecer, na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” e uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental, onde a disciplina de Didática estava inserida. A dicotomia presente no antigo modelo permaneceu: de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

Nos anos 70, o Conselho Federal de Educação aprovou Indicações e Pareceres relacionados à formação para o magistério, que incluíam as funções docentes e não-docentes para o 1º e 2º Graus, em função da promulgação da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. A Indicação 22/73 traçou normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de Licenciatura; a Indicação 67/75 prescreveu a filosofia a ser seguida na área pedagógica; a Indicação 68/75 redefiniu a formação pedagógica de todos os cursos de Licenciatura; a Indicação 70/76 regulamentou o preparo de especialistas em Educação; a Indicação 71/76 regulamentou a formação de professores para a Educação Especial. O curso de Pedagogia continuou a formar docentes para o magistério pedagógico de 2º grau (Curso Normal) e especialistas não-docentes para a escola de 1º e 2º graus (CHAVES, 2004).

Oliveira (2001) explica que a formação do professor, a partir do artigo 30 da Lei 5.692/71, é evidenciada por dois esquemas: (1) formação em cursos regulares e (2) formação regular acrescida de estudos adicionais. Esta última podia ser realizada por meio de cinco níveis de formação de professores: (a) em 2º grau para formar o professor para atuar nas quatro primeiras séries do 1º grau; (b) em 2º grau com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor para lecionar até a 6ª série do 1º grau; (c) superior em licenciatura curta, para preparar para o magistério de uma área de estudos e tornar o professor apto a lecionar em todo o 1º grau; 4) superior em licenciatura curta mais estudos adicionais, para preparar o professor de uma área de estudos com alguma

especialização em uma disciplina dessa área, apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau; 5) superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina, apto a lecionar até a última série do 2º grau.

É nessa década que o curso é desdobrado “ou seja, as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso são transformadas em variadas alternativas de habilitações que fariam parte do que passou a chamar de licenciatura das áreas pedagógicas” (FURLAN, 2008, p. 6).

Nos anos 80 e 90 os movimentos em prol da reformulação do curso de Pedagogia são intensos. Em 1981, uma proposta lançada pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional de São Paulo, indicava não apenas a redefinição do curso, como também do destino do bacharelado e da licenciatura.

No período é vasta a produção acadêmica voltada para a aproximação dos campos de Didática e Prática de Ensino, tendo como marco o primeiro Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) realizado em 1982. Nesse encontro, participaram 60 profissionais da área de educação “com o objetivo de revisar os conteúdos das áreas da Didática e Prática de Ensino de forma a contextualizá-los a partir dos determinantes sócio-político, econômico e cultural do país” (TORETTAZEN, 2006, p. 17).

As últimas décadas, marcadas por uma acentuada visão crítica sobre questões educacionais e pela busca de ações educativas mais comprometidas com as problemáticas sociais e na construção de uma sociedade mais justa e democrática, se voltaram para as fases iniciais da Educação Básica Nacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental), uma vez que nestas etapas tem início o processo de escolarização e socialização da criança. A grande preocupação é ainda com a formação docente, principalmente com a formação para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e com o distanciamento entre teoria e prática pedagógica (GATTI, 2010).

A Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 introduziu a formação didático-pedagógica para a docência para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A Didática passa a ser entendida como elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente e foi identificada como um "saber fazer" (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1/2006), publicadas dez anos depois, enfatizaram a formação docente para o exercício do magistério e definiram atividades docentes como aquelas relacionadas ao “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas e projetos próprios dos setores educacionais e espaços não-escolares, como também produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico educacional” (art. 4º, CNE/CP n. 1/2006). A estrutura do curso

de Pedagogia deverá respeitar a diversidade nacional e a autonomia das instituições de ensino superior no âmbito de sua gestão pedagógica. Porém, “constituir-se-á de pontos em comum como núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados à área profissional e um núcleo de estudos integradores - enriquecimento de currículo” (art. 6º, CNE/CP n. 1/2006).

Na estrutura do núcleo de estudos básicos no curso de Pedagogia, encontram-se disciplinas referentes à organização e ao desenvolvimento do trabalho docente, sendo a disciplina Didática uma delas, que tem como objeto de estudo o ensino e como objetivo levar à aprendizagem. Está inteiramente ligada à teoria da educação, às teorias da organização escolar, às teorias do conhecimento e à psicologia da educação, sendo considerada a base da prática educativa. Para Libâneo (1994), nos cursos de Pedagogia, a Didática deveria operar entre conhecimento teórico-científico e técnico-prático; como uma ponte que interliga a prática e a teoria.

Libâneo (2009) reconhece que a Didática possui dois campos conexos e integrados com o saber e o ensino, e que para ensinar uma matéria não basta dominar os conteúdos ou ter domínio da prática de ensino dessa matéria. Para ele, a Didática investiga os fundamentos, condições e modos de realização do ensino, métodos, conteúdos e organização da aula.

Na mesma direção Martins (2008) considera que a função básica da Didática é dar condições e preparar o futuro professor para criar e produzir conhecimentos, problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo novas possibilidades e socializando os conhecimentos adquiridos. A especificidade desta disciplina está na busca de transformações das relações que o discente mantém com o saber, trazendo à tona questões do dia-a-dia escolar para serem analisados por alunos e professores. Deste modo, o ensino de Didática voltado apenas para a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem desvinculado do contexto social contribui para a formação de um futuro profissional conservador, fundamentado em “receitas”, deixando de lado possíveis conteúdos implícitos nas atividades trabalhadas. Já a Didática voltada apenas para um ensino crítico e transformador, acaba por deixar para trás o fazer pedagógico, os métodos de ensino.

A Didática e o pensamento pedagógico

A disciplina Didática sempre esteve relacionada ao momento histórico pedagógico do país. Segundo Alves (2007), são três os importantes momentos no pensamento pedagógico brasileiro: a Pedagogia Escolanovista, a Pedagogia Tecnicista e as Pedagogias Críticas.

O movimento Escolanovista pode ser associado às grandes mudanças econômicas, políticas e sociais no início do século XX, guiado pela elite intelectual brasileira com o objetivo de levar o

país à modernidade através da Educação. Sua proposta pedagógica tinha um caráter humanista com ideias vindas dos Estados Unidos e Europa, sendo seu principal pensador, John Dewey, filósofo considerado um dos fundadores do Pragmatismo. Os escolanovistas difundiam uma concepção liberal de educação e sociedade, onde o processo educativo era centrado no aluno e seu objetivo era formar um homem integral levando em consideração o seu desenvolvimento psicobiológico. O professor era visto como um organizador das ações em sala de aula em prol do aprendizado dos alunos. A Didática volta-se para os meios necessários para que ele alcance esse objetivo.

A Pedagogia Tecnicista teve seu apogeu com o crescimento econômico vivido do país entre os anos 1955 e 1961. Com o aumento do parque industrial, a necessidade de mão de obra qualificada aumentou significativamente, levando a população a uma procura pela qualificação e escolarização suficiente para atender a demanda econômica e social. O pensamento educacional focaliza agora a instrumentalização e a Didática enfatiza aspectos didático-metodológicos, métodos e técnicas de ensino.

Entre o final da década de 70 e início da década de 80 do Século XX surge a Pedagogia histórico-crítica em meio à insatisfação da sociedade com o regime militar. Tenta deixar de lado as teorias reprodutivistas para objetivar contribuir no processo de transformação social em prol da classe trabalhadora com ênfase na aprendizagem dos conhecimentos sistematizados, cabendo ao professor organizar o processo educativo com o objetivo de possibilitar ao aluno uma cultura historicamente elaborada. A Didática centra-se na democratização dos conteúdos sócio-culturais, científicos e artísticos para as classes populares.

Os anos 90 vão colocar a Didática em foco e tem início o movimento de sua reconstrução, o “movimento da didática em questão”, que, de acordo com Silva (2003), mostrou-se “bastante quebradiço”. Tal movimento pôs em debate a problematização sobre a natureza técnica da didática, a necessidade de situá-la historicamente, contextualizando a prática pedagógica mediadora entre a sociedade e a escola, levantou questões epistemológicas, mas faltou definir seus fundamentos (SILVA, 2003).

Para André (2000) é nas últimas décadas do Século XX que surgiu a proposta da Didática enfatizar questões do dia-a-dia escolar para que essas fossem analisadas pelos futuros professores nos cursos de formação, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Nesta mesma direção, Pimenta (2000) defende a construção da teoria didática por meio da triangulação professor, aluno, conhecimento, valorizando a construção de saberes e partindo da prática em consonância aos conhecimentos teóricos. “A didática não se limita ao fazer, só ação prática, mas também se vincula às demais instâncias e aspectos da educação formal” (LIBÂNEO, 2002, p.144).

Candau e Koff (2006, p. 471) entendem que, nos dias de hoje, a Didática deve incorporar, “de maneira crítica, a questão das diferenças culturais, na pluralidade de suas manifestações e dimensões”, mas afirmam que isso ainda está longe de acontecer. A incorporação de enfoques teóricos-metodológicos tais como professor reflexivo, professor-pesquisador, identidade docente, questões relativas ao cotidiano escolar são temas que ganharam força e continuam a influenciar as prática pedagógico-didáticas dos professores.

A pesquisa e seus resultados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetiva *investigar os indícios das* representações sociais da disciplina Didática elaborada por alunos e professores de curso de Pedagogia e compará-las. Nas pesquisas qualitativas, os pesquisadores procuram entender e interpretar os fenômenos através da perspectiva dos participantes da situação pesquisada, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

Para a coleta de dados foi utilizada uma abordagem multimetodológica, com a intenção de se aproximar do objeto sob diferentes perspectivas, o que permitiria penetrar na complexidade do objeto. Como a abordagem multimetodológica parte do princípio que não existe método específico que seja mais adequado (NARITA, 2006), foram usados diferentes instrumentos, tais como entrevistas, questionários e análise documental, que reforçaram os aspectos qualitativos deste estudo, sem que a sua fidedignidade fosse perdida.

A partir das informações coletadas nos documentos da IES, dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas foi feita análise criteriosa dos dados. Buscou-se crenças e valores, as vivências do grupo, consensos, os silêncios, os risos, figuras de linguagem e metáforas que pudessem unificar significados e indicar o núcleo figurativo das representações sociais de alunos e professores do curso de Pedagogia a respeito da disciplina Didática.

As análises empreendidas mostraram que os professores consideram que a Didática apresenta caráter instrumental, embora alguns deles apontem um caráter multidimensional da disciplina em suas falas. Ao retratarem a prática em sala de aula, a Didática é definida sempre como instrumental. Os alunos, em consequência, têm as mesmas expectativas em relação à disciplina e apontam a Didática como uma disciplina capaz de dar suporte instrumental ao que farão quando professores. É a disciplina onde são ensinados métodos e técnicas de “como dar aula”, de como “comportar-se em sala de aula”. Acreditam, então, que haja “receitas” de como ministrar uma boa aula. Portanto, é possível identificar também uma metáfora que condensa as representações sociais de Didática por meio da análise das falas dos alunos: **“Didática é como se fosse uma receita”**,

muito próxima à metáfora associada à disciplina pelos professores. São os instrumentos que não podem faltar a qualquer professor.

Tanto professores quanto alunos ancoram os significados atribuídos à disciplina na Didática Instrumental, cristalizada nos compêndios e manuais utilizados nos cursos de Pedagogia. Uma evidencia disso está presente nas fala dos sujeitos aos caracterizarem a Didática como uma disciplina voltada para o “aprender a fazer”, para a técnica.

Com relação à objetivação, parece que professores e alunos suplementam a função instrumental da disciplina e subtraem sua função reflexiva, distorcendo as informações que obtém da literatura mais recente sobre o tema.

Considerações Finais

Inicialmente foi realizado um estudo para poder compreender a Disciplina Didática em um contexto sócio-histórico, como ela é vista por aqueles que pesquisam sobre o tema.

O referencial teórico-metodológico foi baseado na Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici, que buscou explicar a formação e a evolução dos conhecimentos práticos e populares e sua função social, que constituem o pensamento de um grupo onde se desenvolve a vida cotidiana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1/2006), em seu artigo 6º define sua estrutura curricular em três blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores e são nestes blocos que estão inseridas as disciplinas e as atividades curriculares.

A Disciplina Didática está inserida no núcleo de estudos básicos e direciona sua visão para a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo da literatura pertinente e de realidades educacionais, da reflexão e ações críticas. Da análise da resolução, pode-se perceber que não é explícito como cada disciplina deve ser definida, assim como a Didática, mas fica claro que todas as disciplinas devem estar permeadas por aspectos sociais, humanos e políticos.

A disciplina Didática e as disciplinas afins ministradas na IES, buscam uma tentativa de articular a teoria e a prática, ainda que, com pouca relevância. Há uma perspectiva de articulação evidente nas disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos, mas não na disciplina Fundamentos da Didática I, que tem equivalência com a Didática Geral. Vale ressaltar ainda que sua bibliografia encontra-se defasada, com a indicação de livros com mais de 15 anos, o que contribui para o caráter instrumental conferido à disciplina por professores e alunos.

Os professores do curso de Pedagogia desta IES percebem de maneira relativa à relação

entre teoria e prática proporcionada pela disciplina Didática e afins, proporcionam atividades que visam esta relação, mas ainda de maneira muito tímida e ainda calcada num visão instrumental.

Todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem da IES defendem que a disciplina Didática é fundamental para o curso de Licenciatura em Pedagogia, que é importante na formação docente por promover debates sobre aspectos educacionais relevantes, sobre métodos de ensino, técnicas e ações referentes ao trabalho docente. No entanto, o que prevalece é a instrumentalidade que disciplina Didática proporciona e que remete ao o que ensinar, como fazer, sob que condições, quem e para quem se ensina, em detrimento das reflexões sobre a prática educativa. Mesmo informando que Didática não pode ser mais vista como um mero instrumento para ensinar as ações práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, os professores a defendem dentro da perspectiva da racionalidade técnica.

O que se propõe hoje para a disciplina é uma Didática voltada não só para o instrumentalização, mas também uma Didática que tem função social, humana e política, vinculada à prática de ensino. Porém, isso implica uma nova estruturação da disciplina, onde o professor possibilitará ao aluno reflexões acerca de suas crenças, ideais e valores e, sobretudo, sobre seu papel na sociedade.

Referências

ALVES, W. P. A formação de Professores e as Teorias do saber docente: Contextos, dúvidas e desafios. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, n. 002, ano/vol 33, p.263-280, maio-agosto. 2007.

ANDRÉ, M.E.D. Tendência no ensino de didática no Brasil. In PIMENTA, S. G. (org) **Didática e formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. P.191-204.

ANDRÉ, M.E.; OLIVEIRA, M.R.N.S. **Alternativas do ensino da didática**. Campinas: Papirus, 1997

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nona Didática**. Petrópolis: Cortez, 2000.

_____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____ ; KOFF, A. M. N. S e. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006 471. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01/06/11..

CHAVES, E. O. C. **O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual**. Disponível em <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia.htm>. Acesso em 18/04/11.

CRUZ, G. B. da. 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez., 2009.

FURLAN, C. M. A. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. 14p. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf. Acesso em 16/03/11.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez , 1994.

_____, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos Pedagogia universitária** – Universidade Católica de Goiás, out.2009.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 21p. 2004. Disponível em <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>. Acesso em 24/04/11.

MARTINS, P. L. O.. O campo da didática: expressão das contradições das práticas. in **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. XIV ENDIPE, 2008.

OLIVEIRA, P. M. de S. **Formação pedagógico-didática de professores do curso de pedagogia e desempenho docente**. Dissertação de Mestrado em Educação 2009, Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2009.

PIMENTA, S. G.. A pesquisa em Didática – 1996 -1999. In: CANDAU, Vera (org) **Didática, currículo e saberes docentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PIMENTA, S. G.. Para uma resignificação da didática – ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória) In PIMENTA, S. G. (org) **Didática e formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. P.19-76.

SILVA, E. N. da. A Didática pós moderna em questão. **Intellectus**. Revista Acadêmica Digital do Grupo Polis Educacional, ano 1, n. 1, p. 61-70, jul/dez 2003. Disponível em <http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/>. Acesso em 31/05/11.

TORETTAZEN, Eliesér. Pedagogia da Terra: **A Formação do Professor sem-terra**. Dissertação de Mestrado em Educação 2006, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES 2006.

**ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y POSICIONAMIENTO SUBJETIVO. PROPUESTAS
DE LECTURA Y EXPERIENCIAS LECTORAS EN EL NIVEL SUPERIOR**

Olguín Walter

UNSL

wolguin@unsl.edu.ar

Ortiz Berta

UNSL

bortiz@unsl.edu.ar

1. Introducción

La presente producción se inscribe en el marco del PROICO 4-18802 “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad” de la FCH de la UNSL que tiene como objetivo general comparar los procesos de alfabetización académica y alfabetización política de los estudiantes universitarios y secundarios y sus implicancias en los posicionamientos subjetivos que estos asumen.

Este trabajo es un recorte de un proceso de investigación más amplio, en el que se dará cuenta de algunos resultados vinculados a los procesos de alfabetización académica de los estudiantes de carreras de formación docente de la FCH de la UNSL.

En cuanto al abordaje metodológico, se trabaja con un enfoque predominantemente cualitativo que permite ver los procesos que promueve la alfabetización académica y conocer los significados que construyen los estudiantes en relación a las mismas, en tanto son constitutivas de una determinada subjetividad profesional. El enfoque cuantitativo sólo es empleado de manera parcial para abordar la caracterización general de las propuestas de lecturas que se ofrecen en la formación docente. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de las carreras de los profesados de Nivel Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación y se trabajó con fuentes documentales, específicamente los programas de las tres carreras.

La ponencia focalizará en:

- a) Consideraciones teóricas, con especial detenimiento en el concepto de “posicionamiento subjetivo”.
- b) Resultados iniciales sobre las propuestas de lectura de las carreras de educación.

c) Resultados sobre las experiencias lectoras de los estudiantes y los posicionamientos subjetivos que asumen ante ellas.

2. Consideraciones teóricas

De las diferentes conceptualizaciones de **alfabetización académica** (Marín, 2006; Velez, 2008), resulta clave la difundida por Paula Carlino (2003), quien la define como:

“...el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta de esta manera a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y profesional (Radloff y de la Harpe, 2000) precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”.

Carlino señala que la potencialidad de este concepto está dada por entender que los modos de leer y escribir son diferentes en cada ámbito educativo y que desarrollar esta práctica en la universidad, implica para el estudiante llevar a cabo un nuevo proceso de alfabetización. Generalmente, los docentes y los diversos actores institucionales dan por supuesto que el aprendizaje de la lectura y la escritura concluyó en la primaria o la secundaria, lo cual constituye un obstáculo pedagógico que clausura la conciencia sobre la travesía de los estudiantes en su esfuerzo por la apropiación de los saberes científicos y profesionales.

En cuanto a la **concepción de lectura**, se ha optado por retomar los planteos de las teorías transaccionales de la lectura, desde donde se define el acto de leer como *un proceso de construcción de significados que se realiza a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto* (Vélez, 2004). Para estas teorías resultan sustantivos los vínculos que se establece entre: el lector-contexto, el lector-autor y lector- texto. Además de los vínculos señalados, se entiende que la experiencia de lectura incluye un particular tipo vínculo: la del lector consigo mismo.

Algunas conceptualizaciones sobre **posicionamiento subjetivo** permiten pensar cómo los estudiantes se vinculan con las propuestas de lecturas de la Universidad. Desde lo psico-pedagógico, Di Scala y Cantú (2003) consideran que el:

“*Posicionamiento - a diferencia del concepto de “posición” – alude a la acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. El posicionamiento se da en un contexto que llamaremos situación, del que cuidadosamente intentaremos diferenciar. En efecto, la **situación** es objetiva y está externamente determinada, mientras que el **posicionamiento es subjetivo** y está atravesado por las variables de la historia pulsional, relacional e identificatoria del sujeto.* (Di Scala y Cantú, 2003).

Estos autores establecen ciertas distinciones que permiten definir de manera más clara el concepto de *posicionamiento subjetivo*. En primer lugar, la diferencia entre posición y posicionamiento. La posición alude a un lugar determinado y el posicionamiento refiere a la forma de habitar ese lugar de una manera determinada. La primera corresponde al mundo objetivo y; como consecuencia de ello, esta extrínsecamente determinada y la segunda, corresponde al mundo subjetivo donde gravitan las variables del mundo interior del sujeto. Para estos autores, hablar de posicionamiento siempre es hablar de posicionamiento subjetivo.

Desde el punto de vista psicológico, [Dryzun](#) (2005) considera que el posicionamiento subjetivo es un *estado interior* definido en función de la potencia del sujeto para enfrentar la adversidad. Las posiciones subjetivas resultan de la relación sujeto-medio ambiente, de las identificaciones logradas, de las defensas interpuestas y, de cómo éstas gobiernan tanto el comportamiento cotidiano, como las motivaciones. Esta autora distingue dos posicionamientos subjetivos. El *daño* y el *desafío*.

El *daño* es la estimación subjetiva de una posible amenaza que genera la pérdida de la potencia personal para enfrentar una adversidad. El *daño* siempre remite a una condición del pasado y es memoria de un sufrimiento que marcó al sujeto. Presenta una atribución estática de significación que implica un sentimiento de fragilidad, inferioridad o vulnerabilidad que afecta las representaciones del yo y del narcisismo.

El *desafío*, por el contrario, presupone una posición subjetiva de afirmación y autoconfianza que incrementa la potencia para plantarse ante los problemas. El *desafío* ubica las acciones en el futuro y muestra al sujeto identificado con la posibilidad de hacer. Por lo tanto un sujeto que asume un *posicionamiento subjetivo de desafío*, pese a que haya sufrido un daño, se enfrenta al mismo, intentando superarlo y moviliza para ello distintos recursos psíquicos.

Tomando en cuenta las consideraciones psicológicas y psicopedagógicas, se podría entender al **posicionamiento subjetivo** como la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, se trata de la elección de un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden interpretar la realidad, “sentir” la realidad (sensación interior de potencia e impotencia) y realizar acciones para transformarla. Es el movimiento que implica la toma de posición al interior de un espacio social particular conformado por diversas posiciones constituidas en función de distintos intereses: políticos, económicos, culturales, sociales.

Esta forma de entender el posicionamiento subjetivo posee los siguientes elementos:

- 1) Un *lugar mental*. El posicionamiento subjetivo implica una representación del lugar que el sujeto ocupa o creer ocupar ante a situación. Es a partir de ese lugar construido mentalmente a lo largo de su propia historicidad, que el sujeto significará la realidad, interna y externa.
- 2) Una *relación con otras posiciones*. El posicionamiento subjetivo implica la toma de conciencia del sujeto respecto de su ubicación al interior de relaciones de posición con otros sujetos, esas relaciones pueden ser de oposición, alianza o de jerarquía. En ellas el sujeto puede afirmarse o negarse, subordinarse u oponerse ante las posiciones adoptadas por otros actores.
- 3) Una *articulación dialéctica entre lo fijo con lo dinámico* en tanto se trata de una estructura de relaciones *posicionadas* pero a su vez es *posicionantes*. Está *posicionada* porque las posiciones que asumen los sujetos ya están “puestas” previamente, y es *posicionante* porque también está en ellas la posibilidad de “moverse de posición” en relación a si mismo y a los otros. En este sentido, el posicionamiento es una acción que se realiza en la articulación dialéctica entre el lugar en el cual el sujeto “es puesto” y en el que él desea “ponerse”.

3. Propuestas de lectura en las carreras de educación

La lectura de los programas de las carreras de educación fue realizada focalizando en dos aspectos:

a) la bibliografía básica u obligatoria sugerida en los programas y b) las actividades de lectura que se proponen para el estudio del material bibliográfico.

a) la bibliografía básica: el conocer la bibliografía básica u obligatoria permite saber cuales son los formatos textuales con los cuales los estudiantes de las carreras de educación se encuentran en su travesía por apropiarse del discurso académico.

La posibilidad o no de una experiencia de lectura se da ante formatos concretos, con los límites y alcances que dichos formatos poseen. Cada formato tiene sus reglas, sus sentidos, sus códigos. Para

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

un interesante, muchos de los textos que se leen en la universidad resultan una absoluta novedad y también ocurre que, al concluir la carrera, la lógica que estructura ciertos textos académicos continúa siendo extraña.

A continuación se presenta una tabla con los distintos formatos textuales extraídos a partir de la lectura de la bibliografía básica escrita en los programas y su comparación para las 3 carreras. En esta misma tabla, se presentan los porcentajes de cada formato, teniendo en cuenta prácticamente la totalidad de los textos de cada carrera, obtenida a partir de la sumatoria de todas las bibliografías propuestas a lo largo de los 4 años de cursada.

Texto	Nivel Inicial	Educación Especial	Ciencias Educación	NI	EE	CE
Libros	222	286	288	47,6	44,8	29,0
Capítulos de Libros	100	118	338	21,4	18,5	34,1
Artículos de Revistas Científicas	32	55	86	6,8	8,6	8,6
Documentos y Fichas de Cátedra	60	47	59	11,9	7,3	5,9
Documentos Institucionales	22	25	42	4,7	3,9	4,24
Ponencias y conferencias	10	25	15	2,1	3,9	1,5
Artículos Sitios Web	7	19	41	1,5	2,9	4,1
Artículo Revista Digital	1	4	41	1,5	0,6	4,1
Normativa	3	28	20	0,6	4,3	2,02
CDR	3	0	8	0,6	0	0,8
Proyectos de investigación	0	0	1	0	0	0,10
Tesis	0	5	2	0	0,78	0,20
Diccionarios especializados	0	6	7	0	0,94	0,70

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Notas de Periódicos o diarios	0	0	4	0	0	0,4
Mimeos	3	6	10	0,64	0,94	1,0
Manuales y Cartillas	0	5	0	0	0,7	0
Boletines y gacetillas	0	3	0	0	0,4	0
Historieta	1	0	0	0,2	0	0
Libros de Literatura	2	3	2	0,4	0,4	0,2
Sin formato específico		2	26			
Total de textos de bibliografía básica	466	637	990			
Total de programas	20	30	32			

Tabla 1: Bibliografía básica propuesta para las carreras de formación docente de la FCH de la UNSL

Como puede notarse la lectura del libro académico sigue siendo central en la formación de los estudiantes universitarios. La diferenciación entre libros y capítulos de libros está dada en los mismos programas en los cuales el 30% de los textos sugeridos (en el caso de ciencias de la educación) son libros completos. Teniendo en cuenta esto, un estudiante de nivel inicial, de educación especial o de ciencias de la educación, se le propone leer alrededor de 260 libros completos al terminar la cursada. Si se suman los *libros* mas los *capítulos de libros* sugeridos, veremos que el 63 % de la bibliografía se estructura en base a este formato.

El segundo formato textual leído en las carreras formación docente son los *artículos de revistas científicas*: en un 8 %. En la misma cantidad que la anterior se ubicarían los *documentos y fichas de cátedra*, también en una 8% que son aquellos documentos elaborados por el docente para favorecer la comprensión de ciertos conceptos claves de la disciplina. A esto le continúa una gran diversidad de *documentos institucionales*, en un 4%, en donde se incluyen: informes de organizaciones, lineamientos curriculares, recomendaciones institucionales, etc.

En las tres carreras los docentes dan a leer sus *ponencias a congresos* o en algunos casos las conferencias de ciertos autores reconocidos, esto en un promedio del 2,5%.

También se incluye como bibliografía los link a sitios web, como por ejemplo las páginas de ciertas organizaciones o instituciones en donde se pueden encontrar artículos, informes o propuestas que sobre una temática particular, esto en un 2,8 %. Además de los artículos de revistas científicas en soporte papel, se ha incorporado a la bibliografía básica artículos de revistas académicas en soporte digital, en un 2,0%. Estos artículos que sumados a los textos de los sitios web, constituyen el 4,8 % de textos en soporte digital que forman parte de la propuesta de lectura de las carreras de educación. En frecuencias que rondan el 1% se proponen los siguientes tipos de texto: proyectos de investigación, tesis, diccionarios especializados, notas de periódicos, mimeos, manuales y cartillas, boletines y gacetillas, historietas, libros de literatura.

b) Actividades de Lectura: la lectura de los trabajos prácticos permite conocer de qué manera se propone leer un texto, qué se pide que se haga con la lectura, cuáles son las operaciones cognitivas y emocionales que esa lectura exige, de qué manera la lectura se integra o no otras actividades.

En esta etapa de la investigación, se alcanzaron a sistematizar los datos que arrojó la indagación sobre los programas de la carrera de Ciencias de la Educación, quedando todavía por avanzar sobre las carreras de nivel inicial y educación especial.

De los 31 programas del Profesorado de Ciencias de la Educación, solo 17 (54%) realizan explícitamente alguna consideración o mencionan la lectura como parte de sus propuestas. En los otros 14 ni una sola referencia que indique qué se espera de la lectura del material bibliográfico. De los 17 programas, algunos le dedican alguna línea en la fundamentación, en los objetivos o en los trabajos prácticos. Los otros 14 dan por supuesto que en esa asignatura “se lee” y tal vez que se lee mucho, por la cantidad de bibliografía recomendada.

De los 17 programas que realizan alguna consideración sobre lectura sólo 4 presentan explícitamente propuestas de lectura que intentan contextualizar los autores, los conceptos de la disciplina, la realidad educativa y la historicidad de los estudiantes. Lo cual no quiere decir que estos procesos no se realicen en la clase. Simplemente dan cuenta del lugar dado en el programa, en ese contrato inicial entre un equipo docente y sus alumnos. A continuación se presenta una tabla, en donde a modo de ejemplo se puede visualizar, qué se propone que el estudiante realice al leer el texto

Asignatura	Propuesta del Programa
Psicología del desarrollo	<i>“realizar una lectura reflexiva sobre los textos que trabajan las siguientes problemática...”</i>

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Historia General de la Educación	<i>“Lectura y análisis de Didáctica Magna/Emilio. Trabajo de análisis grupal con guías de lectura parciales...”</i>
Psicología Social	<i>“Los alumnos organizados en grupos pequeños realizarán un estudio teórico”</i>
Didáctica y currículo	<i>“Analizar propuestas curriculares considerando el contexto en el que emergen e identificando los códigos curriculares que la direccionan”</i>
Gobierno, Organización y Gestión Institucional	<i>“1) Trabajos prácticos de Aula. De modo individual y posteriormente grupal que consistirán en lectura crítica, análisis y exposición oral, de bibliografía sugerida. 2) Trabajo práctico integrador. Los alumnos organizados en grupos de cuatro alumnos: realización de un estudio teórico, observación de campo y exploración empírica acerca de una problemática institucional.”</i>
Historia de la Educación Latinoamericana	<i>“En las dos últimas clases de T. P. tendrá lugar una exposición completa de los análisis realizados por cada grupo en torno al texto y su autor y la entrega de un informe final escrito.”</i>
Política Educacional	<i>“1) Para los trabajos prácticos referidos a análisis bibliográfico los alumnos trabajarán con textos que les permitirán establecer relaciones entre las condiciones socio-históricas y las políticas educacionales. 2) Para los trabajos prácticos referidos a análisis documental-normativo, los alumnos trabajarán con Leyes o Anteproyectos de Leyes o alguna otra normativa menor que les permita analizar los principios de política educacional que subyacen...”</i>
Seminario Condiciones estructurales del trabajo docente	<i>“...se generará un espacio de lectura, debate, discusión, estudio y reflexión colectiva en el que se desarrollarán prácticas de significación de textos, del contexto y de sí mismo como futuros/as Trabajadores/as de la Educación... Se promoverá...el análisis y debate de películas y textos literarios y otras propuestas que emerjan del grupo y de la realidad.</i>
Seminario Evaluación Educacional	<i>“Se requerirá del alumno un aporte activo a partir de lecturas específicas, análisis de las mismas, reflexiones propias, presentaciones y síntesis conceptuales.”</i>

Tabla 2: Actividades de Lectura de la carrera de Ciencias de la Educación

Como puede notarse, lo que se propone a los estudiantes es que realicen lecturas analíticas, reflexivas, críticas. Son pocos los casos que promueven la lectura grupal, con apoyatura de guías de lectura o integrada al debate y la exposición. Generalmente estas actividades finalizan con la presentación de un informe escrito. En ningún caso se da pistas para la comprensión de los distintos formatos textuales. Se da por supuesto que un estudiante sabe o sabrá leer un libro científico, un artículo de revista o una ley.

La lectura analítica que generalmente se solicita en las asignaturas de esta carrera, implica para el estudiante un conjunto de operaciones sobre el texto y sobre sí mismo que se dan por “supuestas” aunque los docentes no sepan con certeza qué se pone en juego en la práctica de leer analíticamente. Lo mismo puede decirse de la lectura reflexiva o crítica. Leer críticamente, implica el desarrollo de un conjunto de operaciones de comprensión, de pensamiento, de sospecha, de indagación y sobre todo, de conformación de una actitud ante el mundo que va afectando la propia subjetividad; operaciones que exceden sin duda el acto de leer pero que es necesario explicitarlas al momento de presentar una propuesta.

4. Experiencias lectoras y posicionamiento subjetivo

En 2 trabajos anteriores (Figuerola, Olguín, Ortiz 2012; Figuerola, Olguín 2012) se comenzó la indagación sobre las experiencias lectoras de los estudiantes de las carreras de educación. En estas indagaciones se caracterizó a los estudiantes como lectores exploradores y lectores náufragos. Esta caracterización, daría cuenta de dos formas de posicionamiento subjetivo ante la propuesta de lectura de una carrera. A continuación se desarrolla la característica de estos lectores:

Lectores exploradores son aquellos que han logrado construir cierta orientación ante la lectura de los textos académicos y, regular estratégicamente su práctica de leer en función de sus intereses de formación y las propuestas pedagógicas que ofrecen los docentes. Al momento de leer un texto, logran construir un vínculo con el autor que va más allá de la asignatura y de la recomendación bibliográfica del profesor; los autores se convierten para ellos en referentes que orientan el propio proceso de formación y ayudan a resolver distintas inquietudes. Estos lectores, en el proceso de lectura, pueden hacer conscientes las dificultades en cuanto a la estructura del texto, el vocabulario, las ideas no comprendidas y detenerse, no avanzar sin comprender. Se trata de estudiantes que vivencian el acto de leer como una experiencia de sí, puesto que se permiten que “*les pase algo*”, y que en su proceso de leer toman conciencia de sus cambios y de lo que la lectura va a aportando a su conformación como futuros docentes o como personas, más allá de la práctica profesional.

Lectores náufragos son aquellos que aún no logran contextualizar la práctica de lectura de los textos académicos en el marco de la propuesta general de lectura de la carrera y de un proyecto de formación personal. Generalmente sus esfuerzos están dirigidos a desentrañar una parte de esta propuesta, las consignas o exigencias del profesor de una asignatura, tratando de que “el resultado” de su lectura coincida con esta demanda externa muchas veces no entendida. Al momento de encontrarse con el texto, los autores no se convierten en referentes que permitan anclar y habitar el vasto y desconocido territorio de una disciplina. Los lectores náufragos no pueden descubrir al autor, al otro que hay detrás del libro o capítulo del libro. Se desdibuja el pensamiento del autor y el texto se convierte en un “contenido” difícil de descifrar, en un conjunto de enunciados hostiles a la comprensión, en un obstáculo que se saltará con la aprobación del práctico o el examen. Para el lector náufrago, cuando el texto ha tenido cierto significado, más que el pensamiento escrito del autor, ha tomado fuerza la explicación del docente como mediador. Estos lectores están encerrados en la lectura pues ellos realizan un esfuerzo casi analítico de palabra por palabra, quedándose atrapados en un proceso de decodificación y de lectura literal. Ellos confunden el esfuerzo por la comprensión literal, con la construcción de significados y sentidos que se despliegan cuando lectores y autores se encuentran en el proceso de componer un texto. El lector náufrago es un estudiante que se vincula consigo mismo como estudiante desde la frustración, el miedo y la vergüenza a preguntar, la falta de confianza y la auto-culpabilización ante la no comprensión.

Si se retoman los elementos que componen el posicionamiento subjetivo, inicialmente se podría plantear un esquema general que diferencie los posicionamientos entre lectores exploradores y lectores náufragos:

Elementos del posicionamiento	Lector Náufrago	Lector Explorador
Lugar mental donde se ubica a sí mismo el sujeto	Ajenidad ante la propuesta de lectura, sostenida en la tenacidad y voluntad. La incertidumbre como peligro. Desconfianza.	Apropiación y resignificación de las propuestas de lectura, sostenida en el deseo y la conciencia de los propios propósitos de lectura. La incertidumbre como desafío. Confianza.
Relación con los	Menores niveles de	Mayores niveles de conciencia de la

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

otros (profesores – autores-institución)	conciencia de la posición en que es “puesto” con la propuesta de lectura. Lecturas simplistas de la mirada del otro. Subordinación ante la demanda del otro.	posición en la que es “puesto” con la propuesta de lectura. Lecturas complejas de la mirada del otro. Oposición o afirmación ante la demanda del otro.
Acción posicionada y posicionante	Acciones que tiende a reproducir la posición. Menor nivel de articulación entre la acción posicionada y la posicionante	Acciones que tiende a cambiar la posición. Mayores niveles de articulación entre la acción posicionada y la posicionante.

Tabla 3: Elementos del posicionamiento subjetivo ante la propuesta de lectura.

Este esquema de interpretación de los datos, está en proceso de elaboración, por lo cual no será desarrollado en la presente ponencia, pero ofrece una orientación sobre el sentido que están tomando las indagaciones sobre este punto en esta etapa del proyecto.

Lectores exploradores y lectores náufragos van posicionándose ante las propuestas lectoras en el ámbito universitario de manera diferente. Los primeros se asumen desde el “desafío”, se arriesgan, buscan y se posicionan frente a las ocasiones de lectura, pudiendo realizar críticas a las propuestas lectoras ofrecidas en su formación identificando aquellas que dejaron una huella promotora de creatividad, de aquellas que viven como alienantes, van construyendo significados a partir del rastreo de textos y realidades, van elaborando sus propios mapas de lecturas a partir de los ofrecidos y el propio recorrido del terreno; mientras que los lectores náufragos, probablemente atraviesan la universidad en la amenaza del “daño”, no “desde” el daño, sino desde su amenaza. Se encuentran en medio en un territorio sin destino cierto, con brújulas de códigos incomprensibles. El vínculo con la lectura está ligado a la fragilidad y la fragmentación, en el vértigo permanente que genera el constante naufragar aunque sosteniéndose en el puro esfuerzo y la tenacidad.

5. Conclusiones

La indagación sobre una parte de las propuestas de lectura de las carreras de educación, la bibliografía básica y sus actividades, permite conocer qué se plantea, al menos en lo formal, en cuanto a lo que se lee y lo que se pide que hagan los estudiantes al leer.

También se ha visto que pueden caracterizarse dos tipos de lectores: náufragos y exploradores, cuyas diferencias están dadas por: la construcción o no de cierta orientación ante la lectura de los textos académicos y de la regulación estratégica de la práctica de leer en función de los propios intereses de formación y de las propuestas pedagógicas –y de lectura- que ofrecen los docentes.

Estos dos tipos de lectores remiten a dos posicionamientos subjetivos diferentes sobre los cuales aún se está indagando. En líneas generales refieren al lugar mental donde cada uno de ellos de ubica, como “ajeno a” o como “parte de”; con mayor o menor conciencia sobre el lugar en el que es “puesto” por una propuesta de lectura; con acciones que tienden a la reproducción del lugar de lector en el que es ubicado o con acciones que lleven a un cambio de posición, un cambio de lugar como lector, capaz que constituirse a sí mismo como sujeto de conocimiento

Queda pendiente establecer las relaciones entre las propuestas de lectura y el posicionamiento que asumen los estudiantes ante ellas. Indagar en los estudiantes, cuales son las propuestas que generan asumir el “desafío” en el proceso de alfabetización académica o, por el contrario, potencian la amenaza del “daño” y el naufragio.

6. BIBLIOGRAFIA

CARLINO, Paula (2003) Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Revista Educere, Año 6, N° 20. La Plata.

DI SCALA M y CANTÚ G (2003). Diagnóstico psicopedagógico en lectura y Escritura. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

[DRYZUN, J](#) (2005) Daño o desafío: posicionamiento subjetivo ante el trauma. En Aperturas Psicoanalíticas. Nro 21. Madrid España. Disponible: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000418&a=Dano-o-desafio-posicionamiento-subjetivo-ante-el-trauma->

FIGUEROA, P; OLGUIN W; ORTIZ, B. (2012) Lectores exploradores y lectores náufragos. Alfabetización académica en el nivel superior. En Revista Argonauta Año 2 N° 2. Disponible en <http://www.argonautas.unsl.edu.ar>

FIGUEROA, P; OLGUIN W. (2012) Alfabetización académica en la Universidad. Lectores exploradores y lectores náufragos. Ponencia presentada en las I Jornada de jóvenes investigadores en Educación FLACSO Argentina. Buenos Aires.

MARÍN, Marta (2006) Alfabetización Académica Temprana. Revista Lectura y Vida. Nº 4.

SOLA y Otros (2010). Proyecto de Investigación Alfabetización Académica, Alfabetización política y subjetividad. UNSL

VELEZ, Gisela (2008) Repensando la alfabetización Académica desde las experiencias lectoras de los ingresantes. En: Badano, M del R y otras (comp.). Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN DEL COLEGIO DEL URUGUAY EN DISCURSOS DE SUS EX ALUMNOS: PRIMEROS AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Mariana Inés Andrea Olivera

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias
Sociales, sede Concepción del Uruguay

miaolivera@hotmail.com

1- Introducción

El objeto de la ponencia es presentar los primeros avances de esta investigación que actualmente se encuentra en sus inicios, intentando brindar un acercamiento al problema investigado, compartiendo además las problemáticas que se han ido presentando a lo largo del proceso y algunas conclusiones provisorias a las que hemos llegado.

El trabajo de investigación se está realizando dentro del marco del proyecto “Comunidad lingüística e institución educativa: una aproximación a los discursos del Colegio del Uruguay”, en el contexto de una beca de iniciación a la investigación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

A partir de la hipótesis de que los discursos de los ex alumnos son fundamentales para la construcción de la identidad de la institución, ya que estos siguen siendo partícipes de la historia institucional, a causa del valor que se le da al pasado, la herencia y la tradición en este establecimiento, incluso llegando a opacar los hechos de la actualidad, se busca recolectar datos que permitan establecer qué imagen del Colegio del Uruguay se construye en los discursos de sus ex alumnos y cómo son utilizados algunos recursos como metáforas, sinécdoques y metonimias en la construcción de dicha imagen.

El objetivo general del proyecto se centra en el análisis crítico de la imagen del Colegio del Uruguay que se construye en los discursos de sus ex alumnos, y esta comunicación recupera las aproximaciones iniciales realizadas en este marco.

Creemos importante describir brevemente las características de la institución cuyos discursos son objeto de nuestra investigación. El Colegio Superior del Uruguay Justo José de Urquiza fue fundado el 28 de julio de 1849, por el General Justo José de Urquiza, es el establecimiento laico más antiguo de la argentina y fue el tercer Colegio Superior fundado en el país. El general Urquiza fundó el Colegio buscando cumplir su proyecto de organización

nacional, en el que la educación gratuita, obligatoria y popular era vista como una manera de garantizar el progreso para todas las clases sociales.

En 1942 el Colegio fue declarado Monumento Histórico Nacional, y actualmente pertenece a la Universidad Autónoma de Entre Ríos

2 Lineamientos teóricos

En este apartado presentaremos algunos conceptos que consideramos relevantes para nuestro trabajo de análisis.

2.1 Comunidad lingüística

La presente investigación aborda la institución educativa como comunidad lingüística. Estas comunidades se caracterizan por estar basadas en un lenguaje que es compartido y utilizado por sus miembros para interrelacionarse. Estos, además de compartir una serie de propiedades que los distinguen de otros grupos, se perciben a sí mismos como comunidad.

En los estudios sobre comunidad lingüística (Gumperz, 1962; Fishman, 1965) se pone de relieve la participación del sujeto dentro de su comunidad, construyendo relaciones sociales y dando lugar a un discurso que al ser generado dentro de la comunidad será influido por las características y cambios que se generen dentro de la misma, y, a la vez, ayudando a construir y sostener la identidad y las relaciones de dicha comunidad.

2.2 Identidad institucional

Este proyecto busca desentrañar cómo las prácticas discursivas, en particular los discursos de los ex alumnos, construyen y a su vez reflejan la identidad institucional del Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza”.

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2001) consideramos que los discursos, entendidos como prácticas sociales, contribuyen a construir realidades, formas de representación del mundo, y consideramos importante su análisis para rastrear y reconstruir la imagen institucional presente en ellos.

Entendemos a la institución como un hecho social que representa al orden instituido, legitimando y transmitiendo determinados valores. A su vez hay una tensión permanente entre lo instituido y la fuerza instituyente que tiende al cambio y la innovación. La institución es entonces una:

forma social organizada administrativa, jurídica y materialmente, que cumple una determinada función y entre cuyos integrantes se plantean negociaciones de sentido

sobre la propia institución, sus fines, sus estrategias, que dan cuerpo a la propia identidad institucional (Taboada, 2006: 75)

El rol de los discursos es entonces el de crear, actualizar, modificar y sostener las identidades institucionales.

2.3 Discurso e institución educativa

Dentro de las prácticas discursivas consideramos fundamental analizar los discursos de los ex alumnos, ya que a pesar de su ausencia del ámbito educativo siguen siendo parte de la historia institucional del Colegio, y un modo protagónico dado que se trata de una institución en la que se le da gran importancia al pasado y a las tradiciones, llegando estos muchas veces a opacar los hechos actuales.

En relación a esto hay que destacar que, como mencionamos anteriormente, en nuestra investigación abordamos la institución educativa como una comunidad lingüística, y una de sus características principales es el sentido de pertenencia que hace que los miembros de la comunidad se sientan parte de la misma. En el caso particular de esta institución esa vinculación y sentido de pertenencia se ve reforzado por el papel fundamental que ocupa el pasado, que ejerce el papel de vincular al grupo humano entre sí. Por eso es fundamental prestar especial atención a la historia de la institución, en la que las tradiciones son sometidas a una relectura y se inventan a través de los discursos, que la institución sostiene. Al respecto conviene recordar que:

“El discurso constituye una toma de posición dentro de un sistema en el que diversos agentes se disputan el control del ‘sentido correcto de la historia’; es decir, el predominio de una visión sobre otras.” (Costa y Mozejko, 2001: 16)

Como mencionamos anteriormente los discursos, entendidos como resultado de construcciones sociales a su vez también construyen la sociedad, contribuyen a reproducir ideologías y a transformar las mismas. Pero entre las prácticas discursivas se producen tensiones, negociaciones de sentido, transformándose los discursos también en instrumentos de circulación del poder. Así es como encontramos la existencia de discursos autorizados o legitimados, y otros que no lo son. Esto se da por la aparición en el interior de las instituciones de normas que regulan las prácticas discursivas, haciendo visibles unas voces y acallando otras.

3- Lineamientos metodológicos

Para realizar la investigación que encuadra esta ponencia sobre prácticas discursivas de los ex alumnos del Colegio del Uruguay, hemos constituido nuestro corpus a través de discursos de ex alumnos correspondientes a los últimos tres años, que han aparecido en la página web de la institución o en la prensa con motivo de la conmemoración de los aniversarios del Colegio. Es necesario aclarar que se está trabajando con un corpus abierto, con el objeto de poder incorporar a la investigación nuevos discursos que podamos considerar relevantes y que pudieran aparecer luego de iniciada la investigación.

Para el análisis del corpus emplearemos herramientas de Análisis del discurso. Desde esta disciplina se considera al discurso como práctica social, por lo que cada texto siempre debe ser puesto en relación con su contexto. Asimismo, se asume que el discurso es creador de realidades, es “parte de la vida social, y a la vez un instrumento que crea la vida social” (Calsamiglia y Tusón, 2001:1)

Para el análisis de este corpus hemos recurrido a aproximaciones recursivas, tratando de determinar la utilización de metáforas, sinécdoques y metonimias a las que cada autor recurre en la construcción de la imagen de la institución.

En la obra de Le Guern (1985) se define a la metáfora como una figura por medio de la cual se traslada el significado de una palabra a otra, esto en virtud de una comparación que tiene lugar en la mente. El procedimiento metafórico incorpora mecanismos de connotación en los que se añaden significaciones que para ser decodificadas correctamente requieren tomar en cuenta el contexto. A pesar de esto, esa decodificación nunca va a ser unívoca, esto es consecuencia de la opacidad del lenguaje.

Podemos relacionar la metáfora con el eje lingüístico de la asociación o paradigma, un tema sucede a otro a causa de su mutua semejanza. En el caso de la metonimia, por el contrario, encontramos una relación de contigüidad, que se da en el eje del sintagma. Se da la sustitución de una unidad por otra sobre el fondo de una semejanza semántica. La relación que se produce entre las unidades es fundamentalmente de causa- efecto, o contenido- continente. Dentro del marco de la semántica discursiva la metonimia es producto de un procedimiento en el que se sustituye un sema por otro perteneciente a la misma clase semántica.

Finalmente la sinécdoque es caracterizada como un tipo particular de metonimia, y muchas veces es difícil diferenciarlas puesto que en ambas se producen operaciones de desplazamiento que están relacionadas con procesos metonímicos.

En la sinécdoque se produce la alusión a un objeto físico o metafísico mediante el nombre de una de sus partes, cuando se toma la parte por el todo, o al contrario, el todo por una de sus partes, o el efecto por la causa. Se sustituye así una parte de la frase por una expresión diferente que pertenece a un campo semántico similar. (Palleiro, 2008)

4 Primeras aproximaciones a los discursos

A continuación compartiremos los primeros avances de la investigación que estamos realizando, en este caso acerca de un texto perteneciente a un ex alumno del Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza”, el escritor Oscar Rubén Troncoso Andreu. El texto fue leído en los actos conmemorativos por el festejo de los 162 años de la fundación del establecimiento, y posteriormente apareció en el N° 17, correspondiente al jueves 2 de agosto de 2011, del boletín institucional “El mirador digital”, que es editado por el Colegio del Uruguay, y en el que se publican novedades e información institucional considerada de importancia.

Lo primero que debemos señalar es que ya desde la presentación que se hace del texto en el boletín digital hay una suma de significados que tienen que ver con la tradición, la herencia, la continuidad dentro de la institución. Así podemos leer que en las cuatro primeras líneas se presenta al autor del texto como ex alumno, pero también como padre de una docente del establecimiento y abuelo de una alumna. Tres generaciones unidas por su presencia efectiva, o simbólica como en el caso del ex alumno que es autor del texto:

Texto leído en los actos formales de los tres turnos en el marco de los festejos por el 162 aniversario del Colegio. Escrito por el exalumno de la casa, Sr escritor Oscar Rubén Troncoso, y padre de la profesora de la institución, Amira Troncoso, y abuelo de la alumna del Colegio, Lucía Níssero.

A continuación el autor, luego de saludar y de presentarse como ex alumno del Colegio da inicio a un discurso de tono elegíaco en donde evoca su paso por las aulas del Colegio del Uruguay. Desde el principio nombra al Colegio con una metáfora, se refiere a él como “esta casa” (línea 7) y anticipa que va a contar lo que sintió en su paso por ella.

También encontramos la metáfora del colegio/casa en la línea 29 del texto, cuando el autor nombra a su hija y pone de relieve que es profesora del Colegio y que una de sus nietas está cursando también en la institución. El Colegio, podemos interpretar, es visto como casa que alberga a la familia por varias generaciones. Más adelante el autor emplea además una metonimia al referirse a que se encuentra “insertado en una sociedad gracias a lo que esta casa me brindó” (línea 31) Se opaca aquí la figura de los docentes para presentar al Colegio/casa como generador de las enseñanzas que posibilitaron la inserción en la sociedad del ex alumno.

Una última alusión al Colegio/casa aparece cuando el autor alienta a los alumnos a buscar su propósito en la vida dentro de “las paredes de esta casa centenaria, heredera del General Justo José de Urquiza.” (líneas 34 y 35)

La casa, además de hogar, adquiere la cualidad de centenaria, sumando un nuevo valor, el de la tradición y el pasado. Además se transforma en la casa heredera de su fundador, Justo José de Urquiza, cualidad de herederos que también adquieren los alumnos que han pasado por las aulas del Colegio.

Este sentido se ve reforzado con la siguiente afirmación, cuando el autor manifiesta “El día que me fui del Colegio, este entró a fuego en mi corazón” (líneas 31 y 32) Podemos interpretar que es precisamente por ese valor que se da a la tradición y al pasado que cuando el alumno se convierte en ex alumno entra a formar parte de esa tradición del colegio con más fuerza que cuando estuvo presente en sus aulas. Por eso, la oposición aparece entre irse y entrar da paso a la construcción de un nuevo vínculo, el de exalumno, que marca su inscripción en la historia institucional.

Encontramos una metonimia que se refiere al Colegio opacando la figura de los docentes y transformándolo en responsable directo de la formación del alumno que le posibilitarían lograr el cambio en su persona que él anhelaba, cuando leemos en las líneas 12 y 13:

Ya en el Colegio comencé a reflexionar sobre cómo cambiar como persona,
aplicando lo que el Colegio me entregaba.

Este deseo de cambiar, encontrar un propósito en la vida e insertarse en la sociedad aparece expresado en varias partes del texto. Así podemos leer ya desde las líneas iniciales (líneas 9 y 10 del texto) que el autor cuando se encontraba cursando la escuela primaria solía escuchar a sus mayores decir que había que “cambiar el mundo para que no haya tantas

diferencias” y luego asocia esta idea con la de que un cambio en su persona tendría una repercusión en el resto de la sociedad (líneas 13 a 15):

Entendí a nuestros profesores: si mejoraba nuestra vida, también cambiaría la relación con todo lo que nos rodeaba. Analicé que, haciendo esto, lograría cambiar en parte el mundo en que vivía

Más adelante en el relato encontramos nuevamente esta idea de cambio, esta vez asociada al estudio. En las líneas 18 a 22 del texto el autor recuerda que hablando con sus compañeros en sus épocas de estudiante les explicó que había que cambiar, y ante las dudas de estos les recordó las palabras de un profesor de la institución, que expresaba que todos nacemos con un propósito en la vida, y que había que descubrir cuál era ese propósito. Para el autor estaba claro cuál era el camino a seguir:

Sólo necesitábamos saber cuál era nuestro propósito... Y yo entendía: había que estudiar, nada más.

Nuevamente, unas líneas más adelante, aparece la idea del cambio cuando el autor relata en las líneas 24, 25 y 26 su encuentro con un compañero:

Me abrazó fuerte y, con lágrimas en los ojos, me dijo: -Tenías razón, Oscar, hoy perdí a mi viejo. Después del sepelio, mi madre me llamó y me dijo: “Hijo, desde hoy quedamos solos. Tenés que cambiar”. Me tengo que jugar, Oscar -.

Otro punto a destacar es cuando al final el autor se despide de los alumnos a quienes va dirigido su discurso, diciéndoles que siempre se está a tiempo de cambiar, y que hay que hacerlo ya, y alentándolos a buscar su propósito en la vida “Dentro de las paredes de esta casa centenaria, heredera del General Justo José de Urquiza” (líneas 34 y 35) Aparece aquí la idea de éxito e inserción en la sociedad ligada a la figura del Colegio, y el autor invita desde su discurso a los alumnos a formar parte de esa tradición. Se evoca nuevamente aquí la figura “centenaria” de la institución como modo de actualizar su mandato fundacional, ligado a la formación integral de sus estudiantes.

5 -Conclusiones

Encontramos en este discurso algunos recursos relevantes para interpretar la imagen del Colegio del Uruguay que se construye, evoca y trasmite en el discurso del autor en su rol de ex alumno. Muchos de los sentidos que se relacionan con la institución tienen que ver con el pasado, el legado del fundador del Colegio y la tradición en la que los alumnos se inscriben desde su tránsito por la institución.

Al referirse el autor metafóricamente al Colegio como casa podemos interpretar una vivencia del Colegio que va más allá de ser considerado como un simple establecimiento educativo, para transformarse en hogar que alberga a la familia, familia de la que alumnos y ex alumnos formarían parte como hijos y herederos del fundador del Colegio. Es conocida, y repetida en muchos discursos la expresión del General Urquiza: “Mi heredero es el Colegio del Uruguay” y es en este sentido que se interpreta la figura del fundador.

Aparece en el discurso la idea del cambio como progreso, y la educación ligada a ese progreso. La escuela se manifiesta aquí cumpliendo el papel de transformadora de la sociedad, al cambiar a las personas que van a transformar esa sociedad, en ideas acordes con las de Paulo Freire, quien postulaba que la educación, más que cambiar el mundo, era la responsable de cambiar a las personas que luego iban a transformar el mundo. El cambio individual estaría así posibilitando el cambio global de la sociedad.

Esta idea de progreso, y de la educación como medio para ese progreso, se enlaza una vez más con el pasado y la figura del fundador Justo José de Urquiza, quien pretendía con la creación de un establecimiento donde se brindara educación gratuita, obligatoria y popular, y donde incluso se concedieran becas a los alumnos de las clases sociales consideradas más desfavorecidas, educar en la libertad a ciudadanos provenientes de todos los estratos sociales.

Otra noción que aparece es la idea de éxito, ligada siempre al paso por las aulas del Colegio, ya que es a partir de su egreso cuando el autor considera que pudo lograr una carrera exitosa y formar una familia que sigue estando vinculada a la institución a través de su hija y de su nieta.

Podemos observar así que todos los recursos utilizados en este discurso de evocación, que también puede interpretarse como un intento de transmitir una enseñanza a los alumnos a quienes va dirigido, concuerdan en construir y reforzar una imagen del Colegio como histórico, ligado a la tradición y a la figura de su fundador, y como un elemento indispensable para el progreso individual y, por medio de este, para la transformación de la sociedad.

Finalmente, dentro de las problemáticas que se han ido presentando al realizar la tarea podemos mencionar al inicio el esfuerzo por delimitar el problema de investigación tratando de que el tema no fuera demasiado amplio de modo que no excediera la posibilidad de ser desarrollado en el marco de una investigación inicial acotada, en un año académico. También mencionaremos la dificultad para seleccionar el material para confeccionar el marco teórico, ya que posicionarse desde una teoría implica tener que elegir una mirada por sobre otras acerca del objeto a investigar, y al estar iniciándonos en la tarea de investigar esto implica la necesidad de consultar a investigadores expertos para que nos orienten acerca de las teorías más adecuadas para el abordaje del problema que hemos elegido.

Bibliografía

- Albano, Sergio (2005) *Diccionario de Semiótica*. Buenos Aires, Quadrata.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2001) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Charadeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (dir.) (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Costa, Ricardo y Mozejko, Danuta (dir.) (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*, Rosario, Homo Sapiens.
- Fishman, Joshua (1979) *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Gumperz, John (1982) “Tipos de comunidades lingüísticas”: Golluscio, Lucía (comp.) (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 151-161
- Le Guern, Michael (1973) *La Metáfora y la Metonimia*. Madrid, Cátedra.
- Palleiro, María Inés (coord.) (2008) *Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Taboada, María Beatriz (2006) “¿La institución educativa como comunidad lingüística? El papel de la historia institucional en la definición del sentido de pertenencia”: Cohen de Chervonagura, Elisa (coord.) *Comunidades lingüísticas: confines y trayectorias*, San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, pp. 73-97

Anexo

PALABRAS DE UN EX ALUMNO

Texto leído en los actos formales de los tres turnos en el marco de los festejos por el 162 aniversario del Colegio. Escrito por el exalumno de la casa, Sr escritor Oscar Rubén Troncoso, y padre de la profesora de la institución, Amira Troncoso, y abuelo de la alumna del Colegio, Lucía Níssero.

“Señora Rectora, señores profesores, personal de la casa, alumnos, amigos:

En primer lugar quiero agradecer la invitación, que me permite expresarme como ex alumno de esta casa, para contarles a ustedes, amigos, qué sentí durante mi paso por ella. Si me permiten les cuento:

Cuando cursaba la escuela primaria, solía escuchar a los mayores diciendo: “Hay que cambiar el mundo para que no haya tantas diferencias”. Lo consulté a mi padre quien me respondió: “Cambiar el mundo es muy difícil, hijo”

Ya en el Colegio comencé a reflexionar sobre cómo cambiar como persona, aplicando lo que el Colegio me entregaba. Entendí a nuestros profesores: si mejoraba nuestra vida, también cambiaría la relación con todo lo que nos rodeaba. Analicé que, haciendo esto, lograría cambiar en parte el mundo en que vivía. Pero, yo estudiaba y trabajaba. Hummm..... Había que “jugársela” (así decíamos en aquel entonces). Me di cuenta que lo que me faltaba era decisión. Dejé el Colegio un año por razones especiales y, cuando regresé, tenía otros compañeros. Hablando en un recreo con ellos, les expliqué que teníamos que cambiar. Entonces me preguntaron: “¿Cómo?”. Y mi respuesta fue simple: “Estudiando”. Otro me contestó: “¿Y para qué cambiar? Les recordé lo que un profesor me había dicho: que todos nacemos con un propósito. Sólo necesitábamos saber cuál era nuestro propósito... Y yo entendía: había que estudiar, nada más.

Estando ya en tercer año, una tarde fue a mi casa aquel compañero que me había preguntado para qué cambiar. Me abrazó fuerte y, con lágrimas en los ojos, me dijo: -Tenías razón, Oscar, hoy perdí a mi viejo. Después del sepelio, mi madre me llamó y me dijo: “Hijo, desde hoy quedamos solos. Tenés que cambiar”. Me tengo que jugar, Oscar -.

Nos fuimos juntos del Colegio. Él cumplió una carrera exitosa y yo también. Tengo a mi querida esposa, juntos desde hace 54 años. Tres hijos profesionales. Uno de ellos, mi hija, Amira, es actualmente profesora de esta casa. Seis nietos, y una de ellas cursando aquí.

Yo terminé mi carrera bancaria y hoy dedico el tiempo a mi familia, mis libros y mis cuentos.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Insertado en una sociedad gracias a lo que esta casa me brindó. El día que me fui del Colegio, este entró a fuego en mi corazón. Si cometí errores, creo haberlos enmendado. Y por último, amigos, les digo: Siempre se está a tiempo para cambiar. Y hay que hacerlo ya.

Y... si aún no descubriste cuál es el propósito de tu vida, búscalo aquí, dentro de las paredes de esta casa centenaria, heredera del General Justo José de Urquiza... Y te aseguro que aquí lo encontrarás.

Gracias, mis amigos... Nada más... Muchas gracias”.

CLAVES PARA PENSAR LA NATURALEZA POLÍTICA DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO

Pasqualini; Di Pasquali; Santía; Quintana; Cocco

UNSL

vpasqualini@unsl.edu.ar

Breve presentación desde el colectivo de investigación

Desde el Proyecto de Investigación “*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*”¹ entendemos que las instituciones educativas cumplen un papel fundamental en la tarea de alfabetizar. Es en este sentido que nos interesa estudiar la alfabetización académica y política, así como los procesos de humanización que habilitan o inhabilitan a los sujetos para construir posicionamientos activos, para asumir el ejercicio de una ciudadanía sustantiva promotora de cambios democráticos y emancipatorios o, por el contrario, para reproducir la estructura social existente.

Situados en la Línea “B” de dicho PROICO, en el que abordamos los procesos de alfabetización académica y política y los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias nos proponemos “*caracterizar dichos procesos, identificar las relaciones que los estudiantes encuentran entre sus experiencias de Alfabetización Académica y Política y los posicionamientos subjetivos que se habilitan*”. El estudio está focalizado en estudiantes del último año del Nivel Secundario, que asisten a escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas) de la ciudad de San Luis.

La lógica de investigación escogida es la cualitativa y los instrumentos de recolección de datos son entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y revisión de las fuentes documentales que regulan la vida cotidiana de las escuelas.

En este trabajo presentaremos algunos aportes que surgen del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes, varones y mujeres de 17 y 18 años de edad, que cursan el último año del Nivel Secundario en una escuela pública autogestionada, ubicada en una zona urbano marginada. Estos sujetos viven en zonas aledañas a la escuela; en general provienen de familias cuyos padres han alcanzado como horizonte escolar el nivel secundario (completo e incompleto) y actualmente

¹ Esta producción se inscribe en el PROICO 4-18802 “*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*”. SCyT. FCH-Universidad Nacional de San Luis.

son empleados en fábricas, empleados públicos y también trabajadores independientes; varias de las madres de los entrevistados son amas de casa.

Centraremos el análisis en los procesos de alfabetización académica y política descriptos por los jóvenes, para desde allí desentrañar cómo es que en la articulación de ambos procesos se pueden dilucidar los posicionamientos subjetivos que éstos asumen y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan. En este sentido, nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria en la transmisión de conocimientos que interpelen a los sujetos y los habilite para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas.

En definitiva nos interesa develar el lugar de la escuela, en términos de alfabetización académica, en la formación de sujetos alfabetizados políticamente o de sujetos analfabetos políticos.

Contextualizando escenarios: La provincia de San Luis y las Escuelas Autogestionadas

Nuestras investigaciones acerca de los procesos de Alfabetización Académica, Alfabetización Política y construcción de Subjetividades, se inscriben en un contexto sociopolítico particular, como lo es la Provincia de San Luis que, hace casi treinta años, está gobernada por un régimen Neopatrimonialista (Trocello, G., 2008) que ha construido su poder político, económico y cultural a través de la concentración de los medios de comunicación, el manejo discrecional de los fondos públicos, la precarización, la estructuración de un sofisticado sistema clientelar, el deterioro progresivo de los espacios públicos, entre ellos la educación. Como producto de las políticas educativas implementadas por este modelo, en el sistema educativo no sólo coexisten de manera fragmentaria distintas modalidades y estructuras organizativas, que configuran diversas Instituciones escolares (escuelas públicas autogestionadas, desconcentradas, digitales, escuelas públicas de gestión estatal), sino también circuitos profundamente diferenciados según la clase social de los sujetos que a ella asisten (De Pauw, C., 2007).

El surgimiento de las escuelas autogestionadas en la provincia de San Luis se debe comprender dentro de un contexto de Reformas Educativas de corte neoliberal suscitadas en las últimas décadas. Tal como señalaran, Araya y Yuli (2009) (...) *en la provincia se implementaron varias políticas en el proceso de reforma del Estado Provincial en sintonía con la reforma a nivel nacional de los años 90, políticas tendientes a superar lo que el gobierno consideraba “rigideces propias de un sistema centralizado y sobrerregulado”*.

Estas Escuelas a las que se denominó “*Experimentales Autogestionadas*”, se crean en San Luis el 13 de agosto de 1999. Debido a que ese proyecto de escuelas tuvo una fuerte oposición en la

comunidad educativa, fueron creadas por Decreto N° 2562/99 del Poder Ejecutivo. Teniendo en cuenta dicho Decreto, citamos sólo algunas de sus principales características (Araya; Yuli, 2009):

- Estas escuelas experimentales son creadas bajo el discurso de *"generar innovaciones en la manera en que el Estado se relaciona con la Comunidad Educativa"* (...) *"que es imperante fomentar alternativas de oferta educativa de calidad en las zonas de la Provincia más marginadas"*.
- La gestión de estas escuelas es *"concesionada a asociaciones civiles sin fines de lucro, (...), a través de convocatorias públicas"* a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación, cuyo objetivo tendrá como "único fin" administrar el/los establecimientos. Y esta asociación será la *"responsable de organizar el proyecto pedagógico y la gestión institucional, como de los resultados pedagógicos y de la administración financiera"*.
- Cada Asociación Educacional en funcionamiento, tiene garantizado el financiamiento total por parte del Estado y no podrá establecer arancel alguno. Dicho financiamiento se realiza a través de una *"asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar"* (USE). Hay contralor del Estado respecto al financiamiento, quién realiza una *"supervisión continua y sistemática respecto al logro del aprendizaje y competencia de los alumnos"* como de los *"distintos aspectos normativos y legales a cumplir"*.
- Las Asociaciones Educativas *"deben proveer educación de calidad a partir del logro de aumentos sostenidos en los aprendizajes y competencias de los alumnos"* y deberán, además, firmar un 'compromiso de escuela de calidad' con la comunidad de la institución -los alumnos y los padres y con el Ministerio de Gobierno y Educación". Es *"causal de revocación de autorización, la continuidad de resultados insatisfactorios en el desempeño de los alumnos, así como el uso indebido de los fondos recibidos"*.

Algunas notas acerca de la Escuela en estudio

La escuela en estudio pertenece al modelo de escuelas autogestionadas, se encuentra ubicada en un barrio urbano-marginado de la Ciudad de San Luis y a ella asisten sujetos de los barrios aledaños a la institución. La misma cuenta con Nivel Inicial, Primario y Secundario. Si bien nuestra investigación se inscribe en el Nivel Medio, resulta necesario dar cuenta de algunos supuestos, objetivos y metas más generales que dan forma al Proyecto Institucional y nos ofrecen pistas para desentrañar algunos aspectos de la identidad de esta escuela y que, implícita o explícitamente regulan lo decible, lo posible, lo permitido y lo prohibido en relación a la constitución de los sujetos pedagógicos y políticos.

En su discurso oficial esta escuela se propone como **objetivos institucionales** “*brindar las mismas oportunidades para que todos los integrantes de la comunidad educativa (padres, alumnos, docentes y no docentes) puedan aprender*” y “*lograr protagonismo creciente de los alumnos en la vida institucional*”, “*compromiso creciente escuela-comunidad*”. Estos objetivos estarán sostenidos en el marco de una “*cultura institucional que valore positivamente la eficiencia y la eficacia, en un marco de participación y solidaridad, como condición necesaria para lograr una educación de calidad con equidad*” (Proyecto Educativo Institucional). Asimismo se plantea como “*Objetivo Visión*” el “*fracaso cero*” y para lograrlo se propone que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan en cuenta “*la particularidad de cada alumno desde su situación inicial y sus posibilidades de logro*” en la adquisición de “*saberes socialmente relevantes*”. Sin embargo, otro supuesto que se explicita desde el Proyecto Institucional plantea que “*todo alumno está en condiciones de aprender*” y para ello lo importante es “*su capacidad, su interés (decisión de aprender) y el impacto del contexto*”.

La escuela se plantea también tres lineamientos institucionales que “*transversalizan tanto la vida organizacional como pedagógica: uso e interpretación de la información, resolución de problemas entendida como ideación de un plan, su ejecución y verificación, y por último responsabilidad frente a las propias decisiones*”.

A modo de análisis de algunos fragmentos del Proyecto Institucional, podríamos decir que los discursos se solapan en una serie de enunciados que, articulados, al menos emergen como contradictorios. Desde esta perspectiva nos preguntamos: ¿cómo se tienen en cuenta las particularidades de cada sujeto y sus posibilidades de logro si el aprendizaje depende de su capacidad y de su interés?...¿cómo se podría lograr el “*Fracaso Cero*” si el responsable del aprendizaje es el alumno?...¿cómo se fomenta la participación y solidaridad en un contexto meritocrático?...¿Cómo conviven la eficiencia y la eficacia con la participación y la solidaridad?...¿de qué manera la escuela promueve el protagonismo de los alumnos en la vida institucional?...¿cómo concibe esta institución el vínculo escuela y comunidad?

Frente a los lineamientos que la escuela se propone nos preguntamos: ¿cómo se concibe la función alfabetizadora de la escuela cuando se reducen los procesos de conocimiento al uso e interpretación de la información?... ¿ello no está en consonancia con los supuestos ideológicos de las sociedades de la información?...la formación para la resolución de problemas, tal como aquí se plantea ¿no supone un reduccionismo de un proceso de pensamiento más complejo?... si bien resulta interesante pensar que las escuelas tendrían que formar a los sujetos en relación a la propia responsabilidad con respecto a la toma de decisiones, ¿cómo no sospechar que la responsabilidad

sea concebida como una cuestión meramente individual, despojada de otros condicionantes que la puedan atravesar?, teniendo en cuenta los supuestos que subyacen a la lógica de esta institución.

Algunas notas acerca de la Alfabetización Académica y la Alfabetización Política

Desde nuestro Proyecto de Investigación importantes han sido los esfuerzos por conceptualizar y reconceptualizar las nociones teóricas que guían nuestras indagaciones. Así es que, fruto de extensas jornadas de estudio y debate, entendimos que la **Alfabetización Académica** *es un proceso psicológico y social amplio y permanente que transcurre en los distintos escenarios del sistema educativo. Se caracteriza por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias necesarias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y habilita la construcción de marcos de referencia desde los cuales el sujeto interpreta el mundo y actúa en él* (PROICO “*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*”).

En lo que respecta al concepto de **Alfabetización Política** acudimos a distintos autores, entre los que podemos citar a Paulo Freire, Antonio Gramsci, Henry Giroux, entre otros, para acordar provisoriamente que ella es un proceso continuo, inacabado y progresivo mediante el cual los individuos y colectivos sociales van construyendo, desde sus prácticas y experiencias, una lectura política respecto de su lugar en la historia, el espacio social que habitan y la naturaleza socialmente construida de su subjetividad; proceso a través del cual, mientras van descubriendo la razón de ser de la realidad en que están (o la razón de ser de porqué somos como estamos siendo) van superando la comprensión ingenua que puedan tener de ella. Este proceso, que transcurre en una multiplicidad de ámbitos comunitarios e institucionales, está condicionado históricamente, en el sentido de que los individuos construyen su lectura del mundo en función de las herramientas conceptuales y los espacios que encuentran socialmente disponibles. La relación entre estos espacios socialmente disponibles (grupo de amigos, asociaciones vecinales, instituciones educativas, colectivos gremiales, espacios de expresión artística, etc.) y las herramientas afectivas/cognitivas brindadas por los agentes de socialización/hegemonización tienen como resultado un determinado desarrollo en el proceso de alfabetización política (PROICO “*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*”).

Desde esta perspectiva la escuela se constituye en aquel espacio social por excelencia donde los sujetos, a la vez que acceden a la cultura letrada y al saber más sistemático, van configurando modos de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo. En este proceso van construyendo significados y sentidos que se desplegarán en el escenario de las prácticas sociales de

las que participan según sean las lógicas epistemológicas, históricas y políticas que se inscribieron en sus maneras de percibir la realidad y actuar en ella. De allí que los procesos de alfabetización académica en los que se insertan los sujetos en la escuela, no pueden ser entendidos sin develar las condiciones objetivas que ayudan a dar forma a visiones más ingenuas o más problematizadoras de la realidad social, esto es sin desocultar la naturaleza política de la cultura académica.

Notas sobre cómo interpela la escuela a los estudiantes.

Tal como sostiene Charlot (2007: 85) (...) *el individuo humano no tiene originariamente su esencia dentro de él mismo sino afuera, “en posición ex - centrada en el mundo de las relaciones sociales”*. La humanidad (...) *por oposición a la animalidad (...) no es un dato presente por naturaleza en cada individuo aislado, es el mundo social humano, y cada individuo natural se vuelve humano hominizándose a través de su proceso de vida real en el seno de las relaciones sociales*. La escuela, como institución fundante de la subjetividad es aquel espacio - tiempo en el que los sujetos tendrían que aprender esa posición de ex – centramiento/ des-centramiento que permite construir una mirada en perspectiva acerca de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea.

Si el proceso de humanización sólo es posible a través de la mediación de los procesos educativos, ello implica para la escuela poner a disposición aquellas interpelaciones que filian a los sujetos a una cultura compartida, que anclan en una red social, que permiten el pasaje del conocimiento de la vida cotidiana a uno más sistemático, desde donde apropiarse del mundo y ser parte de él. En este sentido nos interrogamos ¿qué problemáticas de la realidad social pone a disposición la escuela en estudio para que los que la transitan se humanicen en el mismo acto de apropiación del conocimiento?...¿es capaz de interpelar las subjetividades juveniles confrontándolos con sus propias construcciones e interrogaciones?...¿qué es lo decible y lo posible en ese contexto-proyecto escolar?...

El consumo de drogas, de alcohol, el tabaquismo, la alimentación deficiente, la obesidad y los accidentes de tránsito, son los temas relevantes de la realidad social que los entrevistados señalan como aquellos problemas abordados como contenido escolar. Sin embargo, cuando se profundiza desde qué perspectiva se los estudia, los discursos dejan entrever un enfoque ligado a una concepción biologicista y a una intencionalidad moral. En tal sentido, el propósito es brindar un cúmulo de información que por sí mismos sirvan como mecanismos para alertar acerca del impacto sobre la salud individual y para prevenirlos. Si tomamos el tema del alcoholismo y la drogadicción algunos entrevistados señalan:

(...) *Lo que más nos interesaba y que más conocemos es sobre el tema drogadicción y alcoholismo. Estudiamos en biología sobre estos temas y armamos programas de radio para que salgan al aire. También tenemos una página Web. Hemos hecho un logo y hacemos carteleras para difundir lo que sabemos sobre drogadicción y alcoholismo* (Florencia)².

(...) *El año pasado en psicología con el profe. A. vimos esos temas que nos interesaron mucho; vimos por ejemplo del alcoholismo, no sabíamos los tipos de consumo y demás cosas y de drogadicción igual. Todo el mundo te dice: “no te drogues porque te hace mal” pero no te dicen en qué te influye, en qué te daña tu organismo* (Lautaro).

(...) *En EOI que es como tutoría ahí también vemos drogadicción, alcoholismo y entonces nos preguntamos ¿qué pasa si recibimos tanta información, sabemos cuáles son las consecuencias, qué pasa, por qué no tomamos las precauciones que hay que tomar?* (Joaquín).

(...) *La Profe. S. de lengua nos trae información sobre el tema de drogadicción y alcoholismo que estábamos viendo y nosotros también traemos y luego hacemos un informe junto con la Profe.* (Andrea).

Como se observa, en diferentes espacios pedagógicos (Psicología, Biología, EOI, Lengua) el tema de la drogadicción y el alcoholismo se repite, se sobresaatura de información a los alumnos sin que ello necesariamente, devenga en saber. Entendemos aquí a la información como un cúmulo de datos provenientes del mundo externo, como entidades asimilables que se adscriben a los sujetos sin que esto suponga un reconocimiento de la necesidad de saber del otro. En este sentido, la acumulación de información niega por un lado, el lugar fundante de los sujetos en el proceso del conocer y por otro, la realidad misma en tanto se aíslan los fenómenos y se los desarticula de su relación con la totalidad concreta.

Siguiendo a Charlot (2007), se podría sostener que un sujeto construye una relación con el saber cuando confronta sus propias representaciones con las de otros sujetos, cuando logra comprender, comunicar y compartir el mundo con otros, cuando en esa actividad cognoscitiva se da lugar a la búsqueda de la razón de ser de las cosas, de las contradicciones, de lo que permanece oculto, de la superación de las apariencias, cuando lo que allí se juega es al mismo tiempo “*el ser en el mundo*” de quien aprende. Desde la perspectiva en que se enseñan estos contenidos, se oculta que la realidad es una construcción cuyas determinaciones económicas, sociales, culturales y políticas configuran las condiciones de posibilidad para la emergencia de determinados acontecimientos en cada

² Los nombres de los sujetos que generosamente nos ofrecieron su decir, son ficticios.

momento histórico. Dichos acontecimientos van dando forma a modos singulares de vivir y de devenir sujetos.

Al indagar la relación que los entrevistados han construido con estas problemáticas, encontramos que ellas los conmueven porque se localizan en su entorno más inmediato, pero para las que no pueden encontrar otras explicaciones que no sean aquellas características propias del pensamiento de la vida cotidiana (Heller, A., 2002). El espontaneísmo, el pragmatismo, la ultrageneralización, el economicismo dan cuenta de las dificultades para poder imaginar la multideterminación de los fenómenos.

E-¿Por qué les preocupa el tema del alcoholismo y la drogadicción?...

F- Vemos que muchos jóvenes, compañeros y amigos, les ha afectado estos problemas (...) nos invitan a un montón de fiestas y vemos cómo corre el alcohol. Vemos compañeros que decimos “no puedo creer que esté así por el alcohol por la forma en que actúa”, o llegar a la casa borrachos. Igual pasa con las drogas. Yo tengo amigos que se drogan y lo cuentan como algo normal. Los padres saben y no le dan importancia.

E-¿Dónde ves el problema?...

F-La verdad es que no sabría decirte específicamente porque no tengo relación con mi entorno. Pero sí he visto chicos de la cuadra en donde yo vivo, que no van al colegio, están todo el tiempo en la calle y toman, están hasta las tres o cuatro de la madrugada gritando y demás (Florencia).

E- ¿por qué crees que esto pasa, lo del alcoholismo, la drogadicción?...

F- Primeramente es una cuestión de los padres, de la familia, porque pienso si ellos saben lo que hacen sus hijos, porque para llegar a eso se necesita mucha libertad, o también falta de diálogo con sus hijos, en mi caso cuando salgo o voy a la casa de una amiga constantemente mi mamá me está mandando mensajitos o me llama para saber dónde estoy. Yo creo que es un problema de libertad y de uno mismo, porque si uno está bien no creo que llegue a hacer eso (Andrea).

La escuela, reeditando la función moralizante históricamente asignada desde la hegemonía, cree garantizar el aprendizaje a través de la repetición de contenidos destilados de su carácter político, como si ello implicara una traducción mecánica en prácticas de cuidado de sí. Lo que se ofrece, aquello “*que más conocen*” y que a fuerza de instalarlo como tema, pareciera se torna interesante

para los estudiantes, no se convierte en herramienta de comprensión, no provoca la reconstrucción de los esquemas de pensamiento de lo cotidiano y si traspasa el sentido común, sólo se lo hace desde una perspectiva organicista de la sociedad. Al más viejo estilo Durkheimniano, se *naturaliza lo social para moralizarlo*: “**Yo creo que es un problema de libertad y de uno mismo**”, por ello el énfasis tanto en los aspectos biológicos como en los individuales de problemáticas que son también, del orden de lo histórico - situacional. Son los mismos sujetos entrevistados, que sin poder poner en cuestión las prácticas escolares, se interrogan acerca de cuál es el destino de los conocimientos que circulan por este espacio social “**¿qué pasa si recibimos tanta información, sabemos cuáles son las consecuencias, qué pasa, por qué no tomamos las precauciones que hay que tomar?**”.

Es probable que los procesos de alfabetización académica contribuyan a configurar una estructura semántica que sirva para resolver los problemas a los que la escuela los enfrenta, pero que ello no se traduzca en una *estructura semántica experiencial* (Perez Gómez, 2000), que les permita poner en juego prácticas sociales reflexionadas para resolver con autonomía y responsabilidad situaciones de sus vidas cotidianas. Se demarca un límite claro, una frontera precisa en relación a lo decible, a lo cognoscible, a lo pensable dentro de la escuela y, en el lugar de la curiosidad epistémica, se instala lo conocido que deja a los sujetos anclados en lo habitual, en lo que aparece como obvio y cuya eficacia pedagógica radica en desinstrumentalizar el pensamiento crítico.

Se promueve un hacer viciado de sentido común, de pragmatismo y vacío de contenidos académicos, carentes de trascendencia en la constitución de subjetividades que sepan “leer” los procesos humanos sociales con otras categorías que no sean las adheridas al mundo de la pseudoconcreción. Así, desde distintos espacios pedagógicos se les propone que participen de Proyectos, que en su apariencia podrían comprometerlos con prácticas solidarias y que, sin embargo, no resisten a la lógica de la simplificación, de los significados, valores y sentidos vividos en el plano de la “doxa”, de la mera opinión. Esta escuela satura el saber en el hacer, capturando el tiempo del pensar para transmutarlo en prácticas que confirman el orden natural de los problemas. Un ejemplo de ello lo constituye la participación de los estudiantes del último año del Nivel Medio en aquello que promueve la [Ley de Educación Nacional como “aprendizaje-servicio”](#). Tomando la propuesta de los *Kioscos Saludables*, se les propone a los jóvenes armar una obra de teatro para el Nivel Inicial, sin que medie ningún espacio de aprendizaje relevante en términos de saber académico y de problematización con respecto a los modos sociales y culturales de alimentación en contextos de pobreza. De este estilo de prácticas dan cuenta algunos de nuestros entrevistados:

E- Con respecto a los kioscos saludables, vos nos decías que se unieron a la gente del hospital. ¿A quienes te referías vos cuando decías nosotros?

A- A sexto, el curso. Alumnos y la Profesora del Proyecto de Intervención Sociocomunitaria. La profe nos decía que **hay proyecto de escuelas solidarias y cada escuela presenta un proyecto y compiten por un premio en dinero que se lo dan a la escuela para que hagan algo solidario. Por eso estamos armando con la gente del hospital todo lo de salud, la buena alimentación y nos unimos con la odontóloga del hospital para informarles a los más chicos cómo lavarse los dientes y todo eso (...)** queríamos hacer una obra de teatro para los jardines de tres y cuatro años. El viernes hicimos una.

E- ¿Y como les salió?

A- Re lindo, los niños re emocionados, nos habíamos hechos los trajes de las frutas y las verduras y se reían y aprendieron. Sí, nos fue re bien.

E- ¿qué representaron?

A- Lo sacamos de dos cuentos que nos trajo la Profe y a nosotros nos encantaron. Uno se trataba de dos neños que iban en una nave y se caían en un planeta que era Frutilandia y venía la reina y le daba la fruta para que se curen. Hicimos todos los trajes y la nave. El cuento contaba, pero no tenía diálogo y nosotros lo tuvimos que hacer como para obra de teatro. El otro era Verdulín y al final le agregamos la parte de lavarse los dientes e hicimos un cepillo grande y les explicamos cómo se tenían que lavar (Andrea).

(...) Ahora estamos con un proyecto que se llama “**Mensajeros saludables**” y tenemos una columna en un programa de TV y justo yo fui hoy. Todas las semanas van compañeros distintos. **A mí me tocó hablar de lactancia materna** y la semana pasada creo que hablaron de alimentación; en eso nos coordinan **las chicas que vienen del hospital que nos mandan los temas, los recopilamos y los estudiamos de memoria para decirlo en los 5 minutos que nos dan** (Martín).

Estos relatos resisten diversos análisis: por un lado, al menos parece contradictorio que sea la competencia entre escuelas lo que moviliza la participación en proyectos solidarios y que tan naturalmente este discurso ancle en los estudiantes; por otro, dejan en evidencia que la escuela no busca filiar políticamente a los sujetos en prácticas que tengan como horizonte la construcción de

un mundo social compartido, la configuración de un pensamiento solidario y crítico que se ponga en acto en los espacios donde se los convoca a actuar. Se confunde la solidaridad con un cierto trabajo colaborativo con otras instituciones de la comunidad, como lo son en este caso el hospital. Trabajar desde esta práctica política implicaría interrogar e interpelar a los sujetos acerca de aquello que produce indignación, malestar y sufrimiento como producto del orden social vigente y desde allí desarrollar todo un proceso de afectación en relación al otro y a sus injustas condiciones concretas de existencia. Sin embargo, generar cierta conciencia en los más pequeños acerca de la “mala alimentación” sin considerar cómo y por qué los sectores populares se alimentan de tal o cual manera, no es más que un paliativo a una situación de la que no se quieren saber sus causas y de la que sólo se intenta atenuar alguno de sus síntomas.

Lo mismo sucede cuando a los alumnos se los posiciona como “*mensajeros saludables*”, asumiendo una posición moralizante. Quien transmite un “mensaje” tiene que haberlo asumido como propio y sin embargo se estudian “de memoria” textos y temas seleccionados por otros para transmitir por televisión una problemática que, difícilmente sea de preocupación para los adolescentes y con la que muy probablemente se sientan poco identificados. La escuela instaura así una específica concepción del mundo y de la historia, una particular manera de entender el aprendizaje de la ciudadanía ligada a los vacuos contenidos que transmite y a las formas mínimas de despliegue de la participación en la vida pública. Parafraseando a Laurence Cornu (2008) los sujetos devienen en el lazo común y en el lugar común o donde lo común se transforma en una experiencia de sí, emancipadora de las formas de pensar ritualizadas que enmascaran los prejuicios y las conciencias ingenuas.

Para que el pensamiento se desritualice y para que advengan prácticas de participación política, es necesario que la alfabetización académica que se ofrece en la escuela se conciba como prácticas de lectura y escritura sociales y políticas de la realidad en las que los sujetos están insertos, que los marcos conceptuales que se ofrecen sean capaces de desestabilizar las concepciones reificadas tanto del sentido común, del pensamiento cotidiano como de aquellas perspectivas epistemológicas hegemónicas que saturan la conciencia colectiva, de modo que el mundo tal como es percibido, sus significaciones, prácticas y sentidos no aparezcan como el único mundo posible.

La *tradición selectiva*, aquello que “vale la pena ser enseñado”, que se legitima y difunde oficialmente en esta escuela, opera como un dispositivo de control social simbólicamente enraizado en las prácticas de participación socio-culturales que se promueven y en el campo de visibilidad de las problemáticas sociales que se inauguran.

El análisis de algunos aspectos de la *tradición selectiva* que transmite la escuela en estudio, nos permite objetivar las posiciones culturales, ideológicas, políticas que se legitiman, cuáles son los saberes que se ponen a disposición de los educandos y cuáles permanecen ocultos, de qué manera se lo hace, a qué grupos o sectores pertenecen esos conocimientos, a quiénes está destinado, qué relaciones sociales de poder los sustentan. Tal como sostiene Raymond Williams (1980: 137/8) (...) *lo que debe decirse entonces de toda tradición, es que constituye un aspecto de la organización social y cultural contemporánea del interés de la dominación de una clase específica. Es una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y ratificar. En la práctica lo que ofrece la tradición es un sentido de predispuesta continuidad.* Al encarnar en prácticas cotidianas concretas la conciencia de los sujetos es permeada por dicha tradición, así como las formas que adquieren los contenidos significativos que enmarca. Es, en la intersección de voces, de categorías de análisis y prácticas que la escuela habilita, en la que se van componiendo los procesos de alfabetización académica y política y en los que la escuela asienta su sentido. Son elocuentes los fragmentos de relatos de algunos de los entrevistados, cuando frente a la pregunta si se consideran jóvenes comprometidos con la realidad social, responden:

M- La verdad que si lo pienso ahora no tengo ni idea, pero sí, creo que sí porque cuando empezamos a hablar de las cosas que pasan, de los robos, de la inseguridad, de cómo está la comunidad en sí, nos preocupamos por lo que pasa. Nos preocupamos por la realidad cuando nos ponemos a hablar del tema (Martín).

(...) Con lo que me rodea, más bien, en parte, acá en la escuela por ejemplo si están peleando no me meto por ejemplo, pero si en mi casa están discutiendo si o, digo, las situaciones más nada más (Ernesto).

E-¿qué sería ser un sujeto comprometido con la realidad social?...

L-Yo creo que nuestro compromiso es primero como hijos y es estudiar. Es lo único que tenemos que hacer. Yo creo que estudiar. Algunos lo hacen y otros no. Todo el mundo dice “es el último año”, pero hay que cursarlo, hay que aprobar. Creo que sí, que mis compañeros son comprometidos (Lorena).

Miradas particularistas acerca del compromiso con la realidad social que se ciñen al localismo y regionalismo de la propia experiencia y en las que no se observan vestigios de una cultura escolar que sea capaz de dejar huellas y marcas en la relación con el mundo que los sujetos establecen, en los marcos de referencia más amplios para poder ex – centrarse / des-centrarse de lo

individual y pensar “desde”, “con” y “lo” colectivo. Pareciera que la escuela ha formateado un “estilo” singular de relación con las problemáticas sociales en cuya explicación encarnan los discursos sociales hegemónicos y en las que están ausentes claves para pensar la otredad sin prejuzgarla, claves para pensar el espacio escolar y el social como espacios de acción política y por tanto de subjetivación.

Sospechamos que esta escuela no interpela a los sujetos, no demanda de ellos otra cosa que no sea la construcción de un mínimo saber académico y de una concepción ingenua de la realidad social y, en este sentido podría sostenerse con Paulo Freire (1994) que se tiende a la configuración de subjetividades analfabetas políticamente. Un Analfabeto Político es aquel que en su historia no ha logrado conquistar aquella “lucidez política” que le permite poner en cuestión y someter a juicio crítico sus esquemas de percepción, valoración y acción, sus vivencias y representaciones acerca del mundo en el que vive y desde allí develar las dinámicas del poder que atraviesan el orden social vigente. Un analfabeto político es aquel que nunca se interrogó acerca de su compromiso y posicionamiento ante las problemáticas de su tiempo histórico. Un analfabeto político es aquel que decide “no meterse” en otras situaciones más que las de él mismo, que no puede mirar y comprender que a su alrededor hay otros semejantes y con los que se podría construir una vida en común, una humanidad hecha y rehecha de comunes humanidades diversas.

Notas sobre una conclusión provisoria.

Este trabajo constituye una primera aproximación a los procesos de Alfabetización Académica y Política que se despliegan en una escuela pública autogestionada de la Ciudad de San Luis, ubicada en contextos de pobreza. Nuestra preocupación se centra en “*caracterizar dichos procesos para, desde allí develar los posicionamientos subjetivos que asumen en relación a la realidad social en la que habitan*”. Así, pudimos advertir que en dicha escuela algunos de los contenidos que circulan y que podrían convertirse en interpelaciones de los modelos del pensar, del sentir, del actuar de los sujetos, no se transforman en preguntas, en interrogaciones para que lo habitual se convierta en lo desconocido y desde su desocultamiento, puedan advenir otros registros, otras relaciones, otros argumentos en la comprensión crítica del mundo. Cuando a los sujetos se los priva de acercarse al saber más sistemático desde una perspectiva situacional, se les restringe la posibilidad de participar activamente en la vida social y política y de inscribirse en un campo de percepciones y representaciones que los habilite a poner en cuestión los discursos hegemónicos.

Los contenidos de la realidad social que se ofrecen para ser convertidos en objetos de estudio, como el alcoholismo, la drogadicción, la deficiente alimentación; biologizan y privatizan las responsabilidades y tramitan una imagen que perpetúa la ingenuidad del mundo de las

apariencias. Esta escuela articula los consensos, produciendo legitimidades centradas en el hacer más que en el pensar haciendo o haciendo para pensar. La mirada de los estudiantes nos mostró que *la alfabetización académica* que se ofrece no permite ver más allá de la fachada, más allá de los muros de un mundo segmentado, atomizado, fragmentado y dolorosamente normalizador y moralizante que nos dejó como herencia la era neoconservadora. Quizá aquí radica la *naturaleza política de la alfabetización académica* que habita el cotidiano escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Araya, R., Yuli, M.E (2009) “Políticas educativas. Nuevas configuraciones de lo institucional en las escuelas autogestionadas de la provincia de San Luis” en Revista Electrónica de Psicología Política Año7 N° 19. Disponible en www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo09_notas5.pdf
- Cornu, Laurence. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio y Diker (comp). Educar: posiciones acerca de lo común. Ed. Del Estante. Bs. As.
- Charlot, Bernard (2007). La relación con el saber. Ed. Libros del Zorzal. Bs. As.
- De Pauw, Clotilde. (2007). *La escuela ante las diferencias, igualdades y desigualdades. Un análisis sobre discursos y prácticas escolares*. Tesis Doctoral en Educación. FCH- UNSL.
- Freire, Paulo (1994). La naturaleza política de la educación. Ed. Planeta. España.
- Heller, Agnes. Historia y vida Cotidiana. Aportación a la sociología Socialista. Ed. Grijalbo. México.
- Ley de Educación Nacional. Disponible en www.me.gov.ar
- Perez Gómez, Ángel. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata. España.
- Trocello, Gloria. (2008). *La manufactura de “Ciudadanos Ciegos”*. Cultura política y Regímenes Neopatrimonialistas. Ed. Nueva Editorial Universidad.
- Williams, Raymond (1980). Marxismo y Literatura. Ed. Península. Barcelona.
- Documentos internos producidos desde el PROICO “*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*”
- Proyecto Educativo Institucional de la Escuela en estudio.

**ENTRE NARRATIVAS E FRAGMENTOS: INVENTANDO POSSIBILIDADES DE VIDA
E A CONSTITUIÇÃO DE SI NA DOCÊNCIA**

Thais Raquel da Silva Paz

Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM

paz_thais@yahoo.com.br

Marilda Oliveira de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM

marildaoliveira27@gmail.com

Introdução

Os investimentos que tenho feito por esta via de pesquisar as narrativas e os processos de subjetivação dos professores de artes visuais perpassam minhas vivências, minha relação com a escrita e da produção desse sujeito que narra. Para Foucault (2012, p. 256) subjetivação é "o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si".

Nesta pesquisa entendo que o sujeito não é dado, mas constituído numa relação de si. Como discorre Foucault (2012, p. 262) "a partir da ideia de que o eu não nos é dado creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte". Portanto, escrevo justamente porque desejo falar dessas multiplicidades. Falar das narrativas produzidas pelos professores de artes visuais e dos diferentes modos de existência constituídos na docência.

Nesta pesquisa procuro lançar questões para pensar a produção de narrativas que não se limitam a representação, mas que compreendem esta intrínseca ligação com as pessoas, com os locais onde são produzidas e nas quais são revividas. Para Larrosa (1994) a narrativa da experiência de si dependerá do processo de ouvir, contar e ler histórias, de misturá-las e contrapô-las nesse conjunto de histórias que é a cultura. Portanto, é importante compreendê-la enquanto algo que não se produz na solidão, mas em diálogo entre narrativas.

As narrativas foram produzidas por três professores de artes visuais e estão sendo colocadas em diálogo com as escritas de autores, assim como com a minha própria escrita durante esse processo de produção da pesquisa. Sou tomada pelo desejo de descoberta, de produzir uma narrativa de pesquisa aberta a conexões, que nos permita pensar a constituição de si e da docência.

Alguns afetos e reflexões iniciais...

A partir da leitura de Foucault (2012) fui dando sentido a escrita como constituição de si. Este tipo de escrita que me produz enquanto a produzo. Dessa forma, as narrativas que constituem a pesquisa não intencionam esclarecer como nos produzimos professores de artes visuais, mas ao reunir o que se pôde ouvir e ler durante este processo constituirmos a nós mesmos. Não quero a linearidade temporal de dizer que primeiro vem isso, depois aquilo e enfim chegar ao que a pesquisa se tornou.

Ao invés de realizar decalques, tenho procurado produzir mapas, já que ele é aberto, desmontável, conectável. "Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social", (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

A pesquisa narrativa tem me envolvido, me arrastado, me colocando em experiências de contágio. Tenho a impressão que a escrita começou pelo meio. Foi preciso voltar. Olhar os fragmentos. Produzir novas histórias sobre o vivido.

Ao pensar em meu fator de afetivação (ROLNIK, 2006), algo que desperte meu corpo vibrátil, a escrita toma papel importante. Potencializa minhas experiências. Não como justificativa desta pesquisa, mas como desejo que se agenciou em alguns encontros e produziu tantas outras coisas... Heterogêneas, díspares...

Sou atravessada por essas vivências. Diversas cartas trocadas quando criança, na escola, com pessoas que nunca conheci pessoalmente ou com aquelas que, mesmo ao meu lado, mantínhamos uma outra relação através desses escritos. Sinto que não posso deixar de mencioná-las.

"As pessoas escrevem sobre si mesmas há dois mil anos, mas não do mesmo modo", (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 275). Existem técnicas para a constituição de si que perpassam os sistemas simbólicos ao utilizá-los, podendo ser encontradas em todas as culturas de formas diferentes.

Foucault (2012) fala sobre as correspondências e de como elas se constituem em uma maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. Quando escrevemos lemos aquilo que escrevemos, pensamos no destinatário, nos colocamos enquanto remetentes e essas relações vão dando outros direcionamentos. Nestas cartas eu permitia uma abertura sobre mim mesma, assim como me permitia ser olhada pelos outros.

Não sei dizer se a escrita, nestes casos, foi utilizada como forma de proteção ou de liberdade. Talvez os dois, de liberdade para escrever, assim como de proteção entre aqueles que escolhemos para partilhar estas narrativas.

Já que ao escrever uma carta nos fazemos aparecer para o outro, preparamos um face a face, nos permitimos ser examinados, nada mais justo que possamos sentir confiança e uma certa cumplicidade.

No entanto, assim como menciona Deleuze (1997, p.12) “escrever não é contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores e lutos, sonhos e fantasmas”, é também tensioná-las, inventa-las, sobrepô-las. Significa deixar a representação do vivido para adentrarmos no campo de forças do que foi vivido é capaz de produzir hoje.

São tantas as formas de escrita. Estou me desfazendo da ideia de confissão, representação, significação. Pois, a preocupação com a verdade muitas vezes atropela nossa preocupação com nossos modos de existência.

Ativamos um certo essencialismo, como se para falar de si tivéssemos que buscar descrever da melhor forma possível a substância ou essência que está dentro de nós escondida.

Portanto, tenho procurado falar de acontecimentos, que a partir de Foucault (1985) não é um evento, algo dado, pronto, mas que demanda um trabalho de pensamento, que nos permite produzir sentidos através de combinações, descentramentos e particularidades. Foucault não percebe o acontecimento como algo que pode ser explicado historicamente, mas ao contrário, como algo que se dá a partir da tomada de consciência das rupturas das evidências induzidas por certos fatos. Desta forma o acontecimento se dá na irrupção de uma singularidade.

Nesses exercícios de escrita e de tempo vou compreendendo os desdobramentos nas narrativas. As formas que vamos dando a elas, os contornos, tudo é produzido nessas atividades de contar, relatar, narrar, atividades essas com as quais estamos envolvidos cotidianamente.

Como produzir uma escrita capaz de nos envolver? Que nos proporcione uma experimentação de desconstrução daquilo que conhecemos e temos como certo? Quando escrevo me conheço ou me invento? Nasço! Me constituo.

Ao organizar narrativamente o tempo, produzimos nossas subjetividades, ou como discorre Larrosa (1994, p. 65) “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Me invento e reinvento nesses exercícios.

Enquanto narro vou produzindo agenciamentos, conexões que não são organizadas de forma linear, como se as coisas ocorressem umas depois das outras. Deleuze e Guattari (1995) utilizam a

noção de rizoma para descrever uma forma não linear de organização. O rizoma é sempre aberto e por isso faz multiplicar pensamentos, linhas de fuga, que possibilitam conexões, aproximações, cortes.

Pensar a produção de narrativas a partir do conceito de rizoma significa levar em consideração esses agenciamentos que fazemos, assim como compreender que temos certas estruturas, mas cada vez que contamos algo o fazemos de forma diferente, reconstruímos algumas coisas, ocultamos outras, realizamos outras conexões e de que esses relatos estão sempre em processo de vir a ser.

Narrativas que eu vou fabricando e inventando, construindo e reconstruindo em operações de e com narração (LARROSA, 1994). Vou narrando a partir dos relatos que eu escrevo/conto e daqueles que leio/escuto, e por isso estarão sempre sendo construídos. Quem sabe durante exercícios de falta de sentido sentiremos o vigor da vida acordada.

Sobre expandir as intensidades

Passo a pensar então sobre os afetos, sobre os sentidos dados aos encontros que acontecem e nossos posicionamentos durante o percurso de constituir-se docente.

Não me contentei mais em passar pelos lugares. Decidi habitar os espaços nos quais meus pés pisam. Me permiti afetar e ser afetada, e expandi as intensidades. "É que quando se está vivo não se pára de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros", (ROLNIK, 2006, p. 49).

Como nos produzimos professores de artes visuais?

Certamente não é apenas pela obtenção do diploma ou pelo fato de "dar aulas" que me faço professora de artes visuais. Estar sendo professor é entendido aqui como uma condição, uma diferença que experimentamos na produção de si.

Pereira (1996) corrobora ao propor o conceito de professoralidade, que não é uma identidade, mas uma diferença que o sujeito produz em si. Significa considerar a processualidade, a subjetividade enquanto fases do ser que são produzidas no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais.

De acordo com Guattari (1992) a subjetividade é parcial, pré-pessoal, polifônica, coletiva e maquínica, sua produção está sempre em movimento, tornando-se impossível defini-la ou estruturá-la. Falar sobre subjetividade é refletir sobre a produção de formas de pensamento, de desejo, de ação, de modos de relação consigo mesmo e com o mundo. Isso significa que não estamos mais diante de uma essência, mas envolvida em processos e atravessamentos.

Pelo menos três tipos de problemas nos incitam a ampliar a definição da subjetividade de modo a ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade, e através disso, a rever os modelos de Inconsciente que existem atualmente: a irrupção de fatores subjetivos no primeiro plano da atualidade histórica, o desenvolvimento maciço de produções maquinicas de subjetividade e, em último lugar, o recente destaque de aspectos etológicos e ecológicos relativos à subjetividade humana, (GUATTARI, 1992, p.11).

Assim, a subjetividade é indissociável da ideia de produção, que acontece a partir de relações intersubjetivas, dispositivos maquinicos, assim como de outros cruzamentos. Ela não é um campo subjetivo, mas a condição de todo sujeito (GUATTARI, 1992).

Ao compreender a subjetividade a partir da perspectiva pós-estruturalista, na qual a realidade é considerada como uma construção social e subjetiva, percebemos que não há uma essência na condição de ser docente e nem verdades que nos “ensinam” como educar e ser educado, mas construções produzidas histórico e socialmente.

A partir dessa concepção entendemos a docência como um processo feito de dificuldades, resistências, erros, frustrações, acertos, mudanças, incertezas, conquistas, etc., no qual o curso que frequentamos, os discursos¹ que produzimos, as leituras que realizamos, as vivências que tivemos e estamos tendo estão diretamente relacionadas à nossa prática educativa e aos modos como nos produzimos enquanto docentes.

Deleuze (1992, p.123) nos coloca ainda que “esses processos de subjetivação são inteiramente variáveis, conforme as épocas, e se fazem segundo regras muito diferentes”. A subjetivação não tem relação direta com o sujeito, ela é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento.

A subjetividade individual é resultado desse entrecruzamento de resoluções coletivas. “O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando, dimensões de diferentes espécies”, (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 37). E por isso ela não tem a ver com a pessoa, com o individuo, exclusivamente, mas com os afetos, com os sentidos dados ao que acontece.

Para Guattari; Rolnik (1999, p. 25)

As máquinas de produção da subjetividade variam. Em sistemas tradicionais, por exemplo, a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia, de uma corporação profissional, de uma casta. Já no sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em uma escala internacional.

¹ “No contexto da crítica pós-estruturalista o termo é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social. Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente os objetos que lhe são exteriores: o discurso ‘fabrica’ os objetos sobre os quais fala”, (SILVA, 2000, p.43).

A subjetividade é social, no entanto é assumida e vivida pelos indivíduos em suas existências particulares. Não existe uma subjetividade do tipo recipiente na qual se colocariam as coisas exteriores, e que a partir disso seriam interiorizadas. Ela é constituída de diferentes elementos que entram em relação, produzindo agenciamentos, conexões, linhas de fuga.

Tem a ver com as formas de como sentimos e respiramos, de como temos vontade ou não de falar, de estar em determinado lugar ou ir embora. Desta forma, essas produções estão sempre em caminhos de ser destruídos, reconstruídos, desfeitos e recolocados em funcionamento.

Venho de uma formação em licenciatura em artes visuais, uma formação inicial que me dá condições para que eu tenha autonomia de pesquisa e planejamento em minha área – artes visuais. Mas, em relação a outras tantas questões já instituídas que permeiam a docência em artes, como eu transitarei por esse território? Que formas de resistência produzirei? Tenho me perguntado como eu conseguirei, ou não, lidar com estas questões. Tenho pensado que é essa angústia, essa inquietude que nos move, que nos faz produzir territórios. O desejo é criação de mundo.

Como falar do indescritível?

O conhecimento narrativo parte de que a linguagem não se limita apenas a representar a realidade, mas a constrói, a partir das formas como os sujeitos dão sentido às suas próprias vidas e ao mundo. Dessa forma, a linguagem possui papel importante na construção de significado e na experiência.

Esta función clave del lenguaje en la construcción de sentidos se muestra en que los relatos pueden ser reales o imaginarios, y como tales son 'indiferente' con respecto a su referencia fáctica. El sentido viene dado primariamente por el propio discurso, no por su referencia, (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p.22).

Nesse sentido, a memória tem papel importante. Mas, não uma memória da repetição, de lembrar o passado para permanecer no registro da queixa, da acusação, da recriminação. A questão não é acusá-lo, julgá-lo.

Fazer uso da memória nesta pesquisa significa tencionar lembranças e esquecimentos, organizar o pensamento de forma a estabelecer vínculos entre o que fomos e somos, e de como temos nos construído durante esse processo.

Por isso, volto a falar sobre minhas vivências com a arte, expandindo, percorrendo um novo caminho, conectando outros pontos que não aqueles do momento vivido. A memória se configura aqui como um exercício de tempo.

Conheci o trabalho "Cuide de você" de Sophie Calle em uma aula, ainda na graduação Licenciatura em Artes Visuais. Não tive contato com o seu trabalho em uma exposição, mas a partir de um catálogo trazido pela professora que foi vê-la.



Figura 1. Sophie Calle. Cuide de você, 2009.

Fonte: <http://perlbai.hi-pi.com/blog-images/377502/gd/1256944975/SOPHIE-CALLE-CUIDE-DE-VOCE.jpg>

A partir deste catálogo fui procurar mais informações e encontrei inúmeros vídeos e um material traduzido com as interpretações textuais que compõem a versão brasileira da exposição. Tive acesso ao trabalho da artista através da *internet*, e pude produzir para mim uma espécie de exposição. Ou seja, um outro tempo e espaço para uma mesma proposta feita pela artista. Para mim foi um momento de operação da individuação².

Naquele momento o trabalho de Sophie Calle me provocou inúmeras impressões, novas formas de pensar nossa relação com a arte, com o tempo, com o espaço. Produziu-me de uma determinada maneira e me provocou a seguir pensando em como estas operações podem nos produzir enquanto docentes. "Cuide de você" é um título bastante sugestivo. A mim diz tantas coisas...

Esta experiência foi importante, já que naquele determinado momento fiz inúmeras relações com a arte que conhecia e, inclusive, com a que eu mesma produzia. Passei a me interessar por estes trabalhos que inquietam nosso senso comum, nos forçando a recombina-los, para que da falta de sentido inventemos pontes que nos ajudem nessa travessia. E a travessia aqui não tem nada a ver com revelar, e sim com fazer passar intensidades, desestabilizar representações.

De que forma/s podemos determinar a posição e a existência da exposição "Cuide de você" na docência? Como nós, professores, temos nos cuidado em nosso trabalho? O que um "cuide de você" pode produzir na escola? E para além dela?

A produção da artista surge a partir de um email recebido pelo ex-amante, no qual o assunto principal é o rompimento do relacionamento. Ao final, apenas um desejo: cuide de você. Sem saber o que responder a artista convida 107 mulheres, de diferentes países e ocupações a interpretarem a

² "A individuação é apreendida não como modelo do ser, mas designando o caráter de devir do ser: aquilo pelo qual o indivíduo devém enquanto ser", (CORAZZA, 2008, p.98).

carta. Posteriormente, a artista criou uma instalação com os textos, fotografias e vídeos produzidos, apresentada, pela primeira vez, em 2007, na Bienal de Veneza .

Nesta pesquisa o trabalho de Sophie potencializa as discussões sobre a produção de narrativas. Pois, a carta de ruptura é subjetivada em vários contextos, por bailarinas, estudantes, crianças, advogadas, escritoras, entre outros, produzindo muitos outros sentidos. Tanto em quem as interpretou, quanto provavelmente naqueles que foram à exposição.

São vivências em arte que se relacionam com a vida, que nos provocam a pensar sobre nossos próprios modos de responder a carta, nossos modos de existência em determinados contextos, assim como a/s forma/s que cada um de nós utiliza para cuidar de si.

Um mesmo texto é ponto de partida para a invenção, para a atualização de modos de ser. O que temos aqui é a possibilidade de reinvenção do vivido. De fazer rizoma, de compor um mapa com a carta recebida por Sophie e interpretada diversas vezes por outras mulheres. E se fossem homens a interpretar a carta? Quais outros sentidos seriam produzidos a partir do mesmo convite?

Quando penso na carta recebida por Sophie Calle e nos rumos que a artista deu a esse momento de despedida e, quem sabe, também de sofrimento, percebo a importância de seguirmos nos cuidando no exercício da docência, de repensarmos nossa existência e muitas vezes abandonarmos algumas coisas para, enfim, produzirmos outras. Experimentar despedir-se, e fazer dessa despedida abertura para receber.

Nesta perspectiva, passo a perguntar quais sentidos damos a nossa docência? Já não importa saber o que é ser professor, mas em como ele vai se transformando, que rumos ele vai dando aos momentos de encontro, de dificuldades ou de realizações. Como ele cuida de si nesse exercício de produzir-se.

Lançando convites de escrita

Ao falar em docência, tenho procurado garantir sua processualidade. Um permanente processo de produzir, reinventar modos de ser e estar no mundo, formas de lidar com os outros, com as coisas e consigo mesmo, maneiras de tratar com o que já existe e dar lugar ao que ainda não existia.

Fui tomada pelo desejo de lançar convites de escrita aos professores. De alguma forma, tudo o que eu não queria era entregar um questionário aos professores e fazer perguntas que me fizessem correr o risco de achar que elas me revelariam toda a verdade. Meu desejo era de uma escrita compartilhada, agenciada.

Desta forma, inicialmente lancei o convite aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), através do email do grupo. Este grupo de pesquisa é constituído por membros pesquisadores de diferentes universidades do Brasil, assim como de outros países. São membros que colaboram de forma presencial ou virtual.

O convite foi direcionado a todos os professores de artes que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino. Três professores aceitaram o convite.

Assim, passei a pensar sobre a possibilidade de enviar uma carta aos professores, afinal, como corrobora Foucault (2012, p. 150) "a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe".

A escrita é entendida aqui como exercício de si, como escrever-se, como produzir-se a si mesmo nesta experimentação. E a carta nos dá a possibilidade de se manifestar para si mesmo e para os outros.

De acordo com Foucault (2012, p. 152) "a carta que, como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como 'bem próprio', constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma". Não é possível negar que existiria ali uma preocupação com o como seremos vistos por outros, aquela terrível sensação de que outros terão acesso ao que pensamos, e a pergunta que não deixa de ser feita: como seremos interpretados?

No entanto, a questão aqui não é a de decifrar, descobrir o outro, mas de a partir dessa abertura estabelecer relações com o outro. Nesse momento, já não me importo muito com o ponto de chegada.

Compartilhei um fragmento de um texto de Suely Rolnik (2006) que fala de poderes subjetivantes, de medo, de mal-estar, de coragem, de vigor. Fala dessa nossa busca incansável para ter uma identidade. Uma estrutura, uma rigidez que nos tranquilize. Afinal, a sociedade diz "que precisamos ter uma identidade estável, buscar uma identidade, assumir uma configuração cristalizada de uma forma de ser", (PEREIRA, 1996, p. 43).

Diz também da coragem de se permitir ser afetada, de abandonar algumas coisas e assim produzir outras, vivendo os encontros, tornando-os reais. Afinal, como estamos sendo professores de artes visuais?

Meu desejo era de que a carta provocasse outras narrativas. Não respostas, pois não há ponto de chegada. O que tínhamos era apenas a proposição de uma experiência de escrita. Uma carta que não tinha por intenção direcionar, ser entendida, nem nos levar a um lugar ideal. Apenas uma impulsão que pudesse nos deslocar.

Abrindo-se aos riscos do tornar-se

Por ora, posso dizer que encontro o desafio de olhar para as narrativas produzidas pelos professores de artes visuais, para os fragmentos desses encontros e processos, e nesses agenciamentos inventar novas histórias para o vivido.

Ao falar em narrativas procuro não pensar na representação. Mas em escritos que não possamos perguntar o que quer dizer, qual seu significado, nem se busque compreendê-los ou analisá-los. Procuro produzir com eles agenciamentos, experimentar formas de funcionamento, pensar suas multiplicidades, assim como procurar saber com quais outras se conectam para produzir novas sensações e assim se transformarem.

Que focos de luz daremos as nossas vivências? Quais recortes faremos? Que tom damos a nossa docência? Aos meus olhos esta pesquisa faz sentido, pois nos convida a repensar nossas relações com a narrativa e experimentar constituirmos a nós mesmos nesse processo. As coisas não possuem ordem visível para acontecer no mundo, e nós temos a oportunidade de estar sendo.

Referências

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: La muralla, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. In: **Revista Periferia**. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas da UERJ/FEUF, 2008. pp. 91-110. Disponível em: http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/sandra_corazza.pdf. Acesso em: 13 jul. 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** – cartografias do desejo. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EXPERIÊNCIA, ATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO NO CAMPO DO TRABALHO DOCENTE

Judith Perez y Helenice Maia

Universidade Estácio de Sá, Brasil

jsp.sme@ig.com.br, helemaia@uol.com.br

Introdução

Diante dos desafios da contemporaneidade, o papel do professor tem sido foco de preocupações e teorizações. São encontradas publicações cujo conteúdo discute os sentidos atribuídos à docência nos dias atuais (NÓVOA, 1999; PIMENTA, 2002; ALVES-MAZZOTTI, 2008; OLIVEIRA, 2008). No entanto, a ênfase que vem sendo dada aos saberes docentes proporcionou discussões sobre sua relação com a identidade profissional do professor e muitas pesquisas sobre esta temática foram marcadas por enfoques que valorizam os saberes da experiência, apresentando como novo paradigma formativo a perspectiva reflexiva (GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2000; THERRIEN; THERRIEN, 2000, THERRIEN; DAMASCENO, 2001, THERRIEN; CARVALHO, 2009, entre outros).

As pesquisas sobre os saberes da experiência consideram que o professor em sua atividade pedagógica visa à concretização de diferentes objetivos que integram, para sua efetiva realização, conhecimentos variados. Os saberes produzidos na experiência e por ela validados são provenientes da reorganização dos demais saberes. Tais saberes não são “para” a prática e sim “da” prática e são produzidos também nas atividades cotidianas ao se confrontarem com as condições de atuação do professor. Esses saberes, que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, em sua prática pedagógica diária, na organização escolar, nas relações com os pares, com os alunos e comunidade escolar, fornecem aos professores, segundo Tardif (2002, p. 50) “certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração.”

No entanto, em nossa revisão de literatura, quando em estudo no Curso de Mestrado em Educação, realizado na Universidade Estácio de Sá - UNESA em 2009 e concluído em 2011, constatamos que havia pouca produção envolvendo investigações dirigidas ao trabalho docente situado em contextos reais de sala de aula, contendo abordagens teórico-metodológicas que permitissem identificar processos de produção dos saberes da experiência. Além disso, gostaríamos de investigar como esses profissionais elaboram, partilham e significam os saberes da experiência dentro do contexto escolar, contribuindo com seus valores, crenças e sua história para melhor

compreender as especificidades dos sujeitos produtores desses saberes. Desse questionamento, se originou a Dissertação de Mestrado intitulada **“Representações Sociais de Saberes da Experiência por Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública”** defendida naquela Instituição de Ensino em abril de 2011 no qual pretendemos conhecer que significados são atribuídos aos saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição pública, uma vez que ao exercer uma atividade de educação qualquer, os professores atribuem “a estas atividades, sentidos particulares, que configuram suas trajetórias de vida e de sua história profissional, criando assim, estratégias variadas para dar novos significados aos desafios da prática acadêmica” (CAMPOS, 2002, p. 16).

Por considerarmos que os sujeitos podem possuir percepções diferenciadas de um objeto em relação a outros indivíduos do seu grupo, interferindo na construção de sua representação social, dirigimos, também, durante o estudo, nosso olhar para um único sujeito integrante do grupo investigado (uma professora voluntária) para verificar como ele ressignifica o conhecimento relativo aos saberes da experiência partilhado por seu grupo de pertença (os professores da unidade escolar), ou seja, tentamos observar alguma mudança nas modulações individualizadas que o sujeito opera em elementos já existentes na representação social construída pelo grupo.

Adotamos o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais para buscar compreender que valores, crenças e atitudes estão relacionados aos “saberes da experiência” que orientam as práticas docentes, numa abordagem psicossocial, uma vez que a teoria objetiva o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos, já que busca compreender como e porque algo acontece, não bastando saber o que o sujeito pensa sobre determinado objeto. Utilizamos a abordagem processual das representações, proposto por Moscovici.

Em nosso estudo, focalizamos os saberes da experiência à luz dos estudos de Jacques Therrien que trata a profissionalização docente em sua especificidade e constituição com base nos processos de socialização e a partir da categoria “saber docente”, além de analisar a complexidade dos saberes constituídos na e para a docência. Seus estudos apontam a necessidade de aprofundar a natureza, a proveniência e os processos de construção e legitimação do saber da experiência, suas fontes e seus modos de integração aos demais saberes e à prática cotidiana.

Além disso, Therrien (2000) entende a docência assim como Habermas (1997), como uma profissão situada e relacionada ao mundo vivido e, de acordo com Dubet (1994 apud TARDIF, 2002), caracterizada como trabalho de humano com o humano e para o humano. A docência é, portanto, entendida como um trabalho refletido, interativo, em que há a relação entre o trabalhador e

seu objeto de trabalho. Por essa razão, o autor dá ênfase aos saberes de experiência produzidos em situações reais de trabalho e utiliza como suporte metodológico em algumas de suas pesquisas princípios da ergonomia da atividade (THERRIEN; LOIOLA 2001), o que nos parece ser bastante apropriado para nortear a investigação sobre os saberes da experiência no lócus de atuação do professor.

A noção de ergonomia se refere à análise do trabalho objetivando descrever e explicar a atividade humana em contexto concreto de ação, ou seja, situada em seu próprio terreno. Vista em relação ao trabalho docente, Therrien e Loiola (op. cit, p. 154) afirmam que “a ergonomia, aplicada aos estudos no campo da educação, interessa-se pela investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo”. O trabalho docente é concebido como prática situada, contextualizada e fruto da multiplicidade de saberes oriundos da formação, das disciplinas, do currículo, da experiência, da prática social. Therrien (2000; 2001) afirma que o saber docente está sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais), ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula) e enraizado numa instituição e numa sociedade. O saber do professor se estabelece, então, na dinâmica entre o que ele é, sua personalidade e experiência e o que ele faz, considerando as condições concretas em que realiza seu trabalho.

Por ser o trabalho docente marcado pela estrutura organizacional escolar, em que se incluem não apenas as tarefas concretas a serem realizadas pelos professores, mas também as exigências reais do trabalho cotidiano a fim de entender a prática docente em contextos reais de sala de aula, utilizamos a metodologia desenvolvida por Clot (2006) e situamos a análise entre a tarefa prescrita e a atividade real, ou seja, pretendemos verificar como estas se realizam no processo concreto do trabalho. O interesse pelo foco da atividade está na possibilidade de se fazer conhecer o ponto de vista de quem trabalha para, assim, integrar-se às experiências deste no processo de produção de conhecimento e articular os conceitos em diálogo crítico com os saberes de experiência.

Referencial Teórico Metodológico

Adotamos o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais para buscar compreender que valores, crenças e atitudes estão relacionados aos “saberes da experiência” que orientam as práticas dos docentes investigados.

A representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado que corresponde à maneira pela qual o sujeito apreende os acontecimentos da vida cotidiana, de modo a dominar o ambiente, comunicar fatos e idéias e se situar diante de pessoas e

grupos, orientando e justificando seu comportamento frente aos objetos representados e contribuindo para o fortalecimento da identidade grupal (ALVES MAZZOTTI, 2000).

Segundo Jodelet (1990), esse conhecimento é socialmente elaborado porque, embora se constitua a partir da experiência pessoal do sujeito, ele se serve de informações, crenças, significados e modelos de pensamento negociados através da tradição, da educação e da comunicação social. Para esta autora, a articulação entre experiência vivida e representações sociais é possível, pois remete a uma modalidade de consciência como totalidade que inclui juntamente com aspectos do conhecimento, dimensões emocionais e de linguagem. Exige, ainda, que se considerem práticas, ações e o contexto em que essas ocorrem, permitindo observar a emergência da subjetividade na negociação de sua necessária inscrição social. Ela considera que a noção de experiência vivida remete a um estado em que o sujeito é tomado pela emoção que pode ser privado, mas também pode corresponder a uma fusão da consciência individual na experiência coletiva. Pode, portanto, ser compartilhado (idem, 2005).

Segundo Aguiar, Davis e Alves-Mazzotti (2010, p. 11), a Análise Ergonômica do Trabalho (AET) e a Teoria das Representações Sociais (TRS) perseguem fins distintos. Enquanto na AET pretende-se entender o sujeito em sua atividade, a TRS pretende apreender aquilo que é compartilhado pelos grupos em termos de valores, crenças e conhecimentos. No entanto, a TRS pode contribuir para compreender o sujeito “ao explicitar o sistema de representações partilhadas por seu grupo de pertença e pela cultura mais ampla, fornecendo instrumentos para interpretar aquilo que é experimentado por ele na negociação de sua inserção social”. Portanto, para a TRS a análise da atividade do sujeito faz-se importante na medida em que traz a ressignificação¹ que este faz de um conhecimento compartilhado. Cada indivíduo pode ter um sistema de pensamento diferenciado e simultaneamente coerente com o sistema de pensamento de seu grupo de pertença. Tal sistema é utilizado tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo como referência à interação positiva ou negativa de um novo objeto (LEAL, 2008).

Em nosso estudo, pretendemos conhecer que significados são atribuídos aos saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição pública, uma vez que ao exercer uma atividade de educação qualquer, os professores atribuem “a estas atividades, sentidos particulares, que configuram suas trajetórias de vida e de sua história profissional, criando assim, estratégias variadas para dar novos significados aos desafios da prática acadêmica” (CAMPOS, 2002, p. 16).

Além disso, por considerarmos que os sujeitos podem possuir percepções diferenciadas de um objeto em relação a outros indivíduos do seu grupo, interferindo na construção de sua

representação social, dirigimos, também, nosso olhar para um único sujeito integrante de um grupo (uma professora voluntária) para verificar como/se ele ressignifica o conhecimento relativo aos saberes da experiência compartilhado por seu grupo de pertença (os professores da unidade escolar).

Procedimentos metodológicos

Dada a complexidade envolvida no estudo das representações sociais, a abordagem adotada neste estudo é multi-metodológica. Assim, a pesquisa envolveu a seguinte sequência de etapas: (1) observação do funcionamento da escola e das relações interpessoais que ali se estabelecessem e que foram registradas em diário reflexivo; (2) análise do projeto político pedagógico, programas de ensino, planejamento de aulas e demais documentos que a escola disponibilizou, para compreender as ações norteadoras do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar; (3) realização de entrevistas individuais com 24 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa escola; (4) levantamento da história de vida da professora voluntária, cuja atividade pedagógica diária foi filmada; (5) observação de suas aulas para familiarizar-se com a situação de sala de aula (rotina, rituais, interação professor-aluno/aluno-aluno, dificuldades pedagógicas encontradas no cotidiano escolar); (6) filmagens de oito dias de aula; (7) seleção e edição de cenas tidas como relevantes para responder às questões da pesquisa e que foram denominadas episódios; (8) sessão de autoconfrontação simples, na qual a professora voluntária cuja atividade foi filmada observa sua própria atuação em sala de aula e a analisa em conjunto com a pesquisadora. A professora ao ver-se na tela, fala sobre o que fez e o que poderia (ou não) ter feito; e (9) sessão de autoconfrontação cruzada, quando duas professoras – a voluntária e uma outra, a convidada – reúnem-se para analisar as cenas.

Os dados coletados (entrevistas, narrativa de história de vida e autoconfrontações) foram analisados segundo o Modelo de Estratégia Argumentativa –MEA, proposto por Castro e Bolite-Frant em 1995 (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2000) e fundamentado na teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]1996), tomando-se a linguagem como aspecto central do arcabouço teórico, objetivando-se analisar a relação que ela mantém com o trabalho docente e com o pensamento.

Resultados

O lócus de pesquisa é uma escola localizada no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil, escolhida por atender aos critérios de seleção: pertencer à rede pública de ensino;

estar localizada em área carente; conter professores atuantes dos anos iniciais do ensino básico e que possuíssem poucos recursos para atuação profissional.

Os sujeitos foram 24 professores que atuam nessa escola. Quanto ao perfil do grupo, apenas um professor é do sexo masculino. A faixa salarial varia de R\$1.500,00 a R\$5.000,00. No que se refere à formação, cinco possuem curso Normal Médio, 19, Curso Superior e 13, Especialização. A carga horária semanal de trabalho se concentra em duas faixas: 20h e 40h, que corresponde à jornada requerida a professores que têm uma e duas matrículas na rede pública ou que exercem dupla regência. A média de idade é compreendida entre 20 e 63 anos, sendo que na faixa de 41 a 45 anos se concentra o maior número de professores. O tempo de magistério também é variado: de 5 a 40 anos, sendo a maior concentração na faixa de mais de 25 anos de magistério exercidos efetivamente em sala de aula.

Das respostas dos professores às entrevistas encontramos a seguinte tese: **A experiência profissional orienta a prática cotidiana**. Em seus argumentos, os professores defendem que é a prática cotidiana que lhes fornece certezas que orientam sua experiência profissional e não a formação institucional ou as ideologias pedagógicas subjacentes aos currículos.

Os professores apontam a dimensão interativa da apreensão dos saberes da experiência, revelando assim nova tese: **Aprende-se a ser bom professor na vivência com os alunos**. O grupo defende que o saber da experiência é construído na vivência das interações com os alunos e que constitui a base da condução do processo pedagógico.

Um fenômeno recorrente identificado nas falas da maioria dos professores entrevistados e que também que constitui um dos argumentos que sustentam a tese inicial defendida, diz respeito às suas reflexões acerca das concepções construtivistas no processo pedagógico. Alguns afirmam “misturar” tudo e parecem não dominar a proposta pedagógica da rede.

“Misturar, mesclar tudo” se opõe a algum método, notadamente os métodos tradicionais, entendido como o antigo, aquele que é responsável pelo fracasso dos alunosⁱⁱ. Entretanto, a maioria reconheça e seja favorável às contribuições do construtivismo para a educação, verificou-se nas falas dos professores, referências explícitas à necessidade de não se perder de vista o referencial tradicional como orientador de suas práticas, pois é o que lhes traz segurança para atuar. Assim, a tese **O método tradicional traz segurança**, defendida pelos professores, evidencia intenções e experiências de junção de duas abordagens (tradicional e construtivista) como forma de obter sucesso no campo educacional. Além disso, uma vez que o Construtivismo não foi incorporado aos pensamentos e práticas de alguns professores, justifica-se a persistência da permanência do tradicional.

A dicotomia tradicional/moderno (construtivismo) permanece no discurso dos professores ao falarem sobre o que seria trabalho docente, uma vez que utilizaram metáforas para descrevê-lo, algumas remetendo a uma visão tradicional do conhecimento (metáfora da ponte, em que o aluno é visto como uma tábula rasa e o professor representa a ponte que o conduzirá ao saber) e outras, as metáforas da construçãoⁱⁱⁱ (ALMEIDA, 2005), relacionadas à teoria construtivista, como nas falas a seguir: “*O professor tem que ser um **criador de pontes** pro aluno atravessar*”. (P-21) / “*Olha eu acho que a principal atividade do professor é levar o aluno a **construir seus conhecimentos** (...)*” (P-8)

O contraste presente no discurso dos professores ao afirmarem possuir dificuldades quanto à compreensão e à aplicação do construtivismo em suas práticas pedagógicas, tendo o método tradicional como orientador de suas práticas, revela que a metáfora do conhecimento transmitido (ALMEIDA, 2005) está presente no sistema conceitual desse grupo. Em outras palavras, o método tradicional não foi abandonado porque é o que está mais arraigado nesse grupo. Um novo paradigma científico (construtivismo) não é incorporado se não for compatível, comparado e assimilado aos outros quadros de referência do sujeito (tradicional).

Ao discorrerem sobre as atribuições que lhes são imputadas para além de ensinar, uma nova tese é defendida: **O professor possui inúmeras funções**. Os professores se assumem como substitutos do pai e/ou da mãe. Consideram que são psicólogos, médicos, assistentes sociais, amigos, entre outras funções. Ao afirmarem assumir a função de pai e/ou mãe do aluno, há no discurso desses professores um aspecto recorrente: a ausência da parceria família-escola, vista pela maioria como um dos impedimentos que constroem a atividade docente. Estudos como o de Alves-Mazzotti (2008) mostraram que a omissão da família no apoio e acompanhamento ao aluno é uma das fontes de desajustamento face ao que era exigido ao docente no passado e as expectativas do presente.

Segundo Clot (2006 p. 16), esses impedimentos também fazem parte do real da atividade, uma vez que “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca sem conseguir – os fracassos”.

Como expõe Paiva (2008, p. 85), a família é considerada ausente e desestruturada por não se encaixar nos modelos tradicionais da família nuclear e que estava presente na escola. Essa situação de “desencaixe” e de não (re)conhecimento das diferentes composições familiares na atualidade remete a saudosismos e sentimentos de culpa por parte do professor, que associa atitudes dessas famílias às famílias de “ontem”, que desejam e julgam serem corretas (preferível).

Outra tese defendida agora pela professora voluntária em sua narrativa de história de vida é: **Professor experiente é bom profissional porque aprendeu através da experiência**. Ao tecer

comentários sobre sua trajetória profissional, ela divide os elementos “professor iniciante” (termo I) e “professor experiente” (termo II), estabelecendo uma hierarquização entre eles, obtendo-se assim, a técnica argumentativa **dissociação de noções** (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), em que o segundo termo apresenta todas as boas qualidades que se diz faltar no primeiro (amizade, paciência, maturidade). Logo, as inferências sustentadas pela professora estabelecem o real (fatos, verdades) a partir do que ela julga ser melhor ou preferível (valores), o que ela reconhece nela mesma e expressa ao lembrar a fase inicial de sua carreira.

Dos argumentos apresentados pela professora voluntária, é possível verificar a importância que ela dá à experiência vivida ao longo de sua trajetória profissional, em detrimento da formação inicial. Ela compartilha com seu grupo que a experiência profissional norteia as práticas cotidianas docentes e que só se aprende a ser um bom profissional quando se adquire experiência.

Para a realização da autoconfrontação simples, a professora voluntária assistiu a um episódio e foi solicitado que ela comentasse espontaneamente sobre as cenas apresentadas. Em seguida foram feitas perguntas gerais e posteriormente perguntas específicas sobre o episódio. Na sessão, no momento em que foi indagada sobre os impedimentos que dificultaram a realização da atividade, uma nova tese foi defendida por ela: **Fatores externos prejudicam a aprendizagem.**

Embora naquela época a escola estivesse passando por reformas, haver muito barulho e a presença da pesquisadora contribuir para dispersão e agitação dos alunos, a professora retira o foco da atividade que estava sendo realizada e argumenta que apenas esses fatores constituíram obstáculos para que a atividade proposta não se desenvolvesse de maneira mais produtiva. A professora considera que a atividade precisa ser alterada, mas ao ser questionada se faria algo diferente se a fizesse novamente, disse que a tornaria mais curta, porque “tudo que é muito comprido pra eles, fica difícil pra eles reterem atenção por muito tempo. Não faria uma atividade diferente, faria com que ela ficasse mais curta”.

Nesse momento, a professora parece ter sido capaz de voltar o foco para a atividade, provocando o encontro com o gênero da atividade docente, capaz de dar-lhe recurso para “enfrentar o real e elementos que podem ser combinados de várias outras formas na resolução dos impasses surgidos” (CLOT, 2006, p. 50). Mesmo assim, mediante a possibilidade de promover articulações entre o encontro entre a atividade proposta e a atividade real, a professora não consegue recriar e revitalizar a própria atividade. Para ela, o que a incomoda é a agitação dos alunos, a indisciplina. Portanto, com uma atividade menor prende-se a atenção e eles ficam “quietos”.

Outra tese é então defendida pela professora: **A aprendizagem só é efetiva, se os alunos forem disciplinados.** A “bagunça”, fator também discutido por ela durante a narrativa de história

de vida, impede a aprendizagem. Para aprender, o aluno tem que estar sentado, em ordem: Por essa razão, as ações da professora em sala de aula são voltadas para o controle da disciplina dos alunos, sendo deixada em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos. Ela considera que a indisciplina é geradora de transtornos e atrapalha o desenvolvimento das atividades propostas.

Após a realização da autoconfrontação simples, a professora mostrou certa insegurança quanto às certezas que tinha acerca da atividade realizada, já que propôs mudanças. No entanto, insiste que a única coisa que faria de forma diferente seria diminuir o tempo da atividade porque ficou cansativa e os alunos perderam a atenção.

Para a realização da autoconfrontação cruzada, as professoras assistiram ao mesmo episódio utilizado na autoconfrontação simples. Foi explicado à professora convidada – uma professora da mesma escola e que também leciona em turma de alfabetização, mas que trabalha em turno diferente - que poderia fazer observações e comentários sobre a atividade da colega. A professora voluntária também poderia falar sobre os comentários da convidada.

Propusemo-nos analisar o objetivo da atividade proposta, bem como o que ela disse ter feito efetivamente, o que disse ter deixado de fazer, o que disse que gostaria de ter feito diferente e o que disse pretender fazer. Assim, nos aproximamos do real da atividade. O objetivo, neste momento, é *como e se* a autoconfrontação cruzada gera novos significados à atividade docente da professora voluntária, a partir do olhar da professora convidada.

A professora voluntária, ao assistir novamente ao episódio e antes de iniciar o diálogo com a professora convidada, antecipa uma observação acerca da atividade desenvolvida, diferente daquela que havia feito na sessão de autoconfrontação simples.

Ela diz que a atividade poderia ter sido diferente, não que o tempo poderia ter sido reduzido: *“Ali eu podia ter feito diferente com a Larissa, quando eu perguntei “garfo”, fiz o som do R e ela falou /RO/, eu deveria ter escrito no quadro pra ela refletir o porquê que ela tava falando que o /GA/ tem o /O/. [...] / “Você perde muito tempo, talvez eu não faria assim, é a questão de você separar o objeto, nome e animais, né, eu acho que isso aí deveria ficar como exercício, depois até mesmo a questão das listas e tudo mais...”*

Nesse momento percebe-se o encontro com o gênero profissional, o gênero da atividade docente, em que diante de novas possibilidades de recriação da atividade, a professora convidada imprime seu estilo ao apresentar à professora voluntária uma nova estratégia pedagógica acerca da atividade realizada.

Para a professora voluntária, as decisões que toma durante o andamento da atividade são em função do que ela julga pertinentes às necessidades de seus alunos e reunidas ao longo de sua

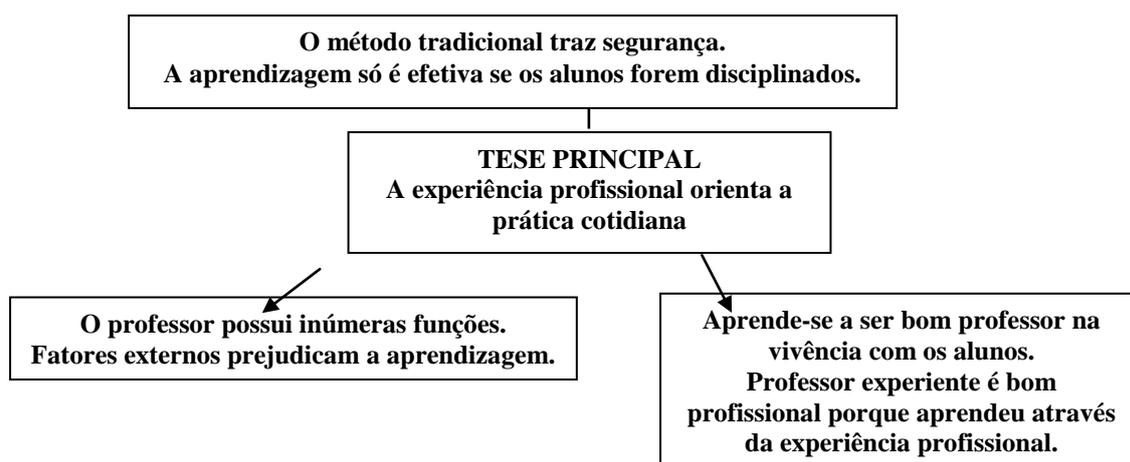
experiência profissional. Ela entende que adéqua os conteúdos conforme as características da turma, mas não improvisa, não utiliza desvios criativos que tornem a realização da tarefa prescrita mais significativa.

Vale salientar que embora as atividades sugeridas pela professora convidada pareçam fundamentadas em alguma teoria, possivelmente o construtivismo, ela não diz recorrer a ela e, conseqüentemente, à metodologia que lhe é subjacente. Para ela, a experiência profissional também parece ser a protagonista deste episódio. Aqui, os argumentos das duas professoras defendem a tese central: **a experiência profissional é a orientadora da prática profissional.**

Na autoconfrontação cruzada, retornar à observação da cena com um terceiro elemento pode modificar a análise realizada na autoconfrontação simples. A professora convidada, mesmo fazendo parte do mesmo gênero da atividade e da linguagem do ofício do outro, pode não possuir as mesmas opiniões e posições acerca do observado e esta dissonância possibilita maior reflexão sobre a atividade da professora voluntária. Entretanto, embora a professora convidada tenha sugerido novas formas de metodologia na realização de uma mesma atividade, suas percepções acerca dos saberes da experiência parecem ser as mesmas que as da professora voluntária e as do grupo: a prática adquirida no cotidiano se sobrepõe ao saber teórico advindo dos cursos de formação.

Conclusão

As teses encontradas a partir da análise realizada segundo o MEA (CASTRO, 1997), permitiram esboçar um esquema figurativo:



As teses foram agrupadas da seguinte forma: no centro encontra-se a tese principal defendida pelo grupo que representa o núcleo figurativo da representação social de saberes da experiência, face à grande influência que exerce no e pelo grupo. Dela, decorrem todas as demais.

Acima, foram reunidas as teses que remetem aos saberes pautados no método tradicional e que trazem segurança ao grupo para exercer seu trabalho. É o método que está mais arraigado as suas práticas pedagógicas. Abaixo e à esquerda, foram agrupadas as teses que correspondem à distorção da função docente, levando à culpabilização do outro: as várias funções que o professor assume (por omissão da família e do sistema educacional) e os fatores externos (que atrapalham a aprendizagem). À direita estão as teses que se referem à competência do professor: a vivência das interações (com os alunos), a prática cotidiana e a experiência adquirida nos anos de profissão.

A partir desse esquema, é possível identificar a gênese da representação social de saberes da experiência, por meio de seus processos formadores: a objetivação e a ancoragem. Ambos permitem conhecer como as representações sociais são construídas por sujeitos e grupos, na tentativa de compreender o que faz as pessoas pensarem de uma maneira e não de outra, principalmente em função de seu contexto sócio-cultural.

O processo de objetivação transforma elementos conceituais em figuras ou imagens (MOSCOVICI, 1978), ou seja, visa a “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). A ancoragem, articulada à objetivação, diz respeito à inserção do objeto representado no universo simbólico e significante das pessoas. Aproxima o estranho ao já conhecido. É um processo que leva considera o movimento de familiarização do não-familiar e o de des-familiarização do familiar (ARRUDA, 2000)

Com relação à objetivação, os professores sobrepõem a prática adquirida no cotidiano de sua atividade como docente ao saber teórico, construído ao longo dos anos de estudo. Os saberes adquiridos e empregados na prática cotidiana docente dão significado às situações de trabalho que lhes são inerentes.

Segundo os professores, o abismo entre o que aprenderam na formação (não foram preparados para lidar com o aluno real) e a gravidade dos problemas que encontram hoje nas escolas (ausência da família, por exemplo) é tão grande que a aplicação daqueles saberes à sua prática pedagógica se torna inviável. Por isso, norteiam sua prática cotidiana a partir da experiência profissional, vivenciada nas interações com os alunos, o que para o grupo constitui a base para uma aprendizagem efetiva. Essa interação faz com que muitos professores distorçam a idéia do que seja o trabalho docente, suplementando-a ao assumirem o papel de pai/mãe, embora alguns se descrevam como agentes favorecedores da construção do conhecimento e façam referências à sua função de ensinar.

Os significados da experiência profissional parecem estar ancorados nas trajetórias profissionais desses professores. Um aspecto evidenciador desse fenômeno está presente nos argumentos dos professores ao imputar à pedagogia tradicional a única possibilidade desenvolver suas práticas pedagógicas com segurança.

Quando se descrevem como agentes favorecedores do conhecimento, voltados para uma concepção construtivista, reproduzem slogans educacionais, pensamentos prontos, que na verdade não foram incorporados à sua prática, uma vez que seus argumentos são permeados por referências à pedagogia tradicional.

Buscamos analisar também os processos de ressignificação do sujeito (a professora voluntária), ou seja, observar se havia mudança nas modulações que o sujeito opera em elementos já existentes na representação social construída pelo grupo e que se refere à reconstrução de significados a partir de um processo de partilha de experiências e negociação de significados. Entendemos que não podemos afirmar se houve ressignificação individual das representações de saberes da experiência, uma vez que a professora voluntária, por meio de seus argumentos, reafirmou a tese central defendida pelo grupo. Embora ela tenha elaborado novas teses, todas estão imbricadas à tese central defendida pelo grupo. A integração das experiências da professora e de sua história individual permite sua adaptabilidade ao grupo, garantindo um caráter de estabilidade ao núcleo, por ser a base do pensamento comum desse grupo.

A professora voluntária ouve a colega e parece aberta a novas possibilidades, que podem lhe permitir refletir sobre a atividade realizada, sobre novas formas de realização, porém mudar sua metodologia não nos parece viável, uma vez que ainda não transformou para si novas práticas que determinem suas ações e seu modo de pensar.

Acreditamos que essa pesquisa pode ajudar a (re)pensar a formação do profissional de ensino, frente aos desafios impostos a ele pelas mudanças que vêm ocorrendo na contemporaneidade e que incidem diretamente sobre o espaço de atuação docente e seu objeto de trabalho, o humano. Acrescenta-se a importância de considerar as representações sociais desses profissionais e que elas sejam tomadas como ponto de partida para reformulações tanto da formação quanto do trabalho docente. Aprender o que esses profissionais pensam e sabem, analisar suas reflexões sobre suas práticas, pode se configurar como possibilidade para se obter avanços significativos no processo de formação de futuros professores.

ⁱ Utilizaremos ressignificação individual conforme Leal (2008, p. 10): “o termo ressignificação se refere à reconstrução de sentidos a partir de um processo de partilha e negociação de significados”.

ⁱⁱ Mortatti (2006, p. 4) explica que a história do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização. Para mostrar a oposição tradicional (antigo)

x moderno (novo) com relação a esses métodos, a autora divide o período que vai desde as décadas finais do século XIX até a atualidade em quatro momentos, “cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino”. Assim, no primeiro período se opõem os métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e o “método João de Deus” (iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras); no segundo, os métodos de marcha sintética versus o método de marcha analítica (processos da palavrção e sentencição); no terceiro, métodos de marcha sintética versus métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos e vice-versa) e também método global (de contos); no último, métodos tradicionais (sobretudo o misto ou eclético) versus construtivismo, “se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (op. cit. p. 10).

ⁱⁱⁱ Almeida (2005) reconhece a existência de três metáforas sobre a natureza do conhecimento presentes nos discursos e práticas de professores e de outros profissionais de educação da contemporaneidade: (1) a metáfora da transmissão, mais tradicional, onde o “conhecimento é uma substância que se adquire e se transmite”; (2) a metáfora da construção, onde “o conhecimento é uma construção”, em que o professor é o facilitador do processo de aprendizagem e o aluno, o construtor de seu próprio conhecimento e (3) a metáfora da rede, onde “o conhecimento é uma rede de significações”, como forma de representação mais acurada da complexidade de relações que se estabelecem no processo social da cognição.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. L. F; ALVES-MAZZOTTI, A. *Psicologia sócio-histórica, clínica da atividade e teoria das representações sociais: uma articulação possível*. Trabalho apresentado no Painel Trabalho Docente e Subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor, no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), UFMG, 20 a 23 de abril de 2010.

ALMEIDA, R. L. T. A Educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas escolares. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 12-25, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set/dez. 2008.

_____. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M.(Org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, p. 57-73. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro: negociando a diferença. In: _____(Ed.). *Representando a alteridade*, p. 17-46. Petrópolis, Vozes. 2000.

CAMPOS, R. C. P. Subjetividade e trabalho docente em cursos de Educação a distância. 261p. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____; BOLITE-FRANT, J. Estratégia Argumentativa: um modelo. Trabalho

apresentado no Seminário Internacional de Pesquisa em Educação matemática, I, 2000, Serra Negra. *Proceedings of I SIPEM*, São Paulo: SIPEM, p. 381-383, 2000.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, Vozes, 2006.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Éditions du Seuil, 1994.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí, Ed.UNIJUÍ, 1998.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, 1997.

_____. *Avaliar para promover. As setas do caminho*. Porto Alegre, Mediação, 2001.

_____. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. São Paulo, Mediação, 1991.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro, Eduerj, 1990.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.) *Psychologie Sociale*, p. 357-378. Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez. 2009.

LEAL, M. L. S. *Ressignificação individual de representações sociais: um estudo no campo da saúde mental*. 2008. 166p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 15/02/11.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto Editora, 1999.

_____ (Org). *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Editora, 1995.

PAIVA, S. P. S. *Representações sociais de famílias por professores do ensino médio*. 2008, 109p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de Argumentação: a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes, [1958]1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*, p. 15-34, São Paulo, Cortez, 2002.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED), n. 13, jan/fev/mar/abr 2000, p. 5-24.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa* (UFG). v. 9, p. 67-81, 2007.

_____. Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão. *Contexto & Educação*, Unijuí, Ed. Unijuí, n. 48, v. 12, p. 7-36, 1997a.

_____. A natureza reflexiva da prática docente: Elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em Debate*, Editora da UFC, n. 33, p. 5-10, 1997b.

_____; THERRIEN, A. T. S. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *Tecnologia Educacional*, v. 29, p. 42-51, 2000.

_____; CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 129-147, maio/2009.

_____; DAMASCENO, M. N. *Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo, Annablume, 2000.

_____; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p.143-160, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo, Libertad, 1995.

ELEMENTOS PARA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE

Monica Rabello de Castro y Helenice Maia¹

Universidade Estácio de Sá, Brasil

rabellomonica@uol.com.br; jsp.sme@ig.com.br

Introdução

As recentes mudanças observadas no cenário mundial colocaram novas questões quanto aos objetivos da escolarização, exigindo novas formas de organização do trabalho escolar e provocando a intensificação e a ampliação do trabalho docente. Discutir sobre esse trabalho implica rever os saberes e as atividades dos professores; refletir sobre a articulação entre teoria e prática, compreender a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão; entender que a experiência docente se configura como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor; e que o cotidiano escolar e sua complexidade fornece material relevante para compreender a realidade por eles vivida, seus saberes e fazeres.

Tardif e Lessard (2008) consideram que os saberes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática, constituindo, por sua vez, novo paradigma na formação de professores. O professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer e o trabalho docente é entendido como um espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes.

Therrien e Loiola (2001, p. 144) ao focalizar a natureza do saber docente e sua função na ação docente, sobretudo na perspectiva da gestão da sala de aula, concluem que o trabalho docente é “uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula”. Os autores se voltam à natureza do saber ensinar apoiando-se nos pressupostos teóricos-metodológicos da ergonomia do trabalho docente – descrição e explicação da atividade humana no trabalho - e na cognição situada.

A ergonomia, aplicada aos estudos no campo da educação, interessa-se pela investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo. De modo mais específico, trata-se de um ponto de vista centrado no desenvolvimento dos conhecimentos em contexto. Nessa perspectiva, o ensino é uma "situação situada", ou seja, uma atividade complexa cujo objetivo é a

¹ Financiamento CAPES.

adaptação a uma situação (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 145).

Assim, para compreender a atividade profissional do professor é necessário conhecer como ele se percebe professor em sua trajetória formativa e profissional. Esse processo complexo, assim considerado, pelo qual o sujeito se autoconstrói, é marcado por experiências pessoais, formativas e profissionais e, neste percurso, o mesmo vive e age em diversos cenários a partir da interpretação que imprime aos fatos e ao mundo em que está inserido, trazendo uma diversidade de concepções, crenças, valores, atitudes, escolhas e mudanças educacionais, e até mesmo a forma de ver a educação, que marcam períodos históricos diferentes em nossa trajetória de vida.

Considerando que os professores têm capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar, acreditamos que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria atividade, a aula e a escola como um todo.

Quadro teórico

A teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici e colaboradores é a base teórica utilizada nesse estudo para compreender significados atribuídos ao trabalho docente.

De acordo com Moscovici (1978) as representações sociais reestruturam a realidade e permitem uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e normas. Segundo ele, não há separação entre os universos interno e externo do sujeito, que ao representar um objeto, o reconstrói, constituindo-se como sujeito e situando-se no universo social e material.

Seguidora das idéias de Moscovici, Jodelet (2002) define a representação social como uma forma específica de conhecimentos que tem a função de elaborar comportamentos e comunicações entre indivíduos, sendo, portanto, um conhecimento prático, socialmente elaborado e compartilhado, constituído a partir de experiências, informações e saberes dos indivíduos. Os indivíduos recorrem às próprias experiências individuais e grupais para construir representações sociais, que possuem as características do sujeito e do objeto, por ser a representação de alguma coisa e compartilhada por um grupo.

Utilizamos essa teoria por fornecer subsídios capazes de relacionar de forma coerente representações e práticas sociais, pois conforme explica Abric (1998, p. 45) representações são “como uma condição das práticas e as práticas são como um agente de transformação das representações”. Portanto, as representações sociais servem para elaborar a comunicação e a ação

relativa a objetos que originam controvérsias no interior de um grupo, ou seja, são teorias sociais práticas: um saber prático, organizador das relações simbólicas entre os atores sociais.

Se o trabalho é social, ele é também significado, ou seja, nunca é apreendido em si, mas sempre por meio de um ponto de vista. Esses pontos de vista são formados por significados constituídos nas práticas sociais.

Partimos do pressuposto que quando um sujeito se expressa através da linguagem falada, esse discurso comporta mais elementos implícitos do que explícitos, ou seja, os sujeitos estabelecem acordos, ao longo de suas experiências compartilhadas.

Quando falam pressupõem que o outro compartilha de muitas idéias que não precisam estar presentes para ele se fazer entender quando se comunica. Essas idéias implícitas são elementos de base para a identificação dos significados em um discurso.

Deve-se considerar que quem fala tem sempre uma intenção, o falante quer obter um efeito com o que diz. Para compreender como os sentidos emergem, devemos ter em mente um modelo explicativo que leve em conta que os sentidos são função de uma complexidade de fatores.

O falante precisa engendrar um jeito de dizer o que quer, observando normas sociais que devem ser levadas em consideração para que os interlocutores não tomem sua fala como inadequada.

A fala implícita, portanto, justifica a preocupação em fazer análise do que o outro diz. O ponto de partida é que quem fala, fala para um outro, em uma dada atividade. Porém, mais freqüentemente, temos necessidade de dizer algo e de poder fazer isso sem parecer ter dito, ou de dizer o que não pode ser dito, ou de poder recusar o que foi dito depois de dito. A existência de implícitos coloca em destaque todo o dispositivo de leis sociais que regulam a interação lingüística entre os indivíduos.

A articulação teórica proposta pretende evitar uma análise ingênua do discurso, que apenas traduz literalmente a fala de um determinado sujeito, sem levar em consideração o contexto histórico-político e os determinantes psicossociais da situação de enunciação. O nosso campo de investigação é caracterizado como situações de conversa, em que os sujeitos defendem pontos de vista, antecipando possíveis controvérsias às suas crenças.

Consideramos que os processos argumentativos são capazes de apreender significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos sociais, no caso, as representações sociais sobre o trabalho docente.

Os processos argumentativos em um discurso concernem seu poder persuasivo, a possibilidade desse discurso obter ou não a adesão do outro. A Teoria da Argumentação destaca

relações entre o "tipo" de argumento e os possíveis significados que produzem efeitos sobre os auditores. A análise baseada na Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992) centra-se na busca das estratégias utilizadas para convencer o outro através de argumentos. Essa ferramenta pode ser utilizada para encontrar as relações entre os argumentos e os "efeitos" do discurso, ou seja, a adesão do outro ou uma ação decorrente da adesão. A análise argumentativa tem sido utilizada por pesquisadores como Castro e Bolite-Frant (2011), para a análise de grupos semióticos específicos como professores, alunos, meninos e meninas de rua.

As representações sociais servem para elaborar a comunicação e a ação relativa a objetos, que originam controvérsias no interior de um grupo, ou seja, são teorias sociais práticas: um saber prático, organizador das relações simbólicas entre os atores sociais.

Embora não se possa considerar que a análise argumentativa possa dar conta da totalidade dos significados que transitam no discurso dos professores sobre o trabalho docente, tem-se mostrado uma ferramenta eficaz para extrair da empiria resultados relevantes.

Metodologia

Foram efetuadas entrevistas de história de vida num total de 10 horas de gravação. Nas entrevistas, a professora foi motivada a falar de sua prática, seu planejamento, sua vida pessoal. Mostrando-se bastante interessada, falou sem que fosse necessária muita interferência dos pesquisadores.

O principal recurso do método empregado está na imagem como ferramenta metodológica, por isso algumas das situações do trabalho da docente foram gravadas em vídeo e depois discutidas com ela em seções também gravadas em vídeo. Considerou-se importante que o sujeito observado pelos pesquisadores ao exercer suas atividades, observasse ele mesmo seu próprio trabalho. Clot (2006, p. 10) acredita que “a experiência vivida possa se transformar em meio de viver outras experiências”, uma vez que implica o desenvolvimento subjetivo daquilo que foi experimentado, ou seja, o desenvolvimento da atividade.

Dias de trabalho da professora foram gravados e esse material foi editado em seis episódios sobre os quais foi aplicada a técnica de *autoconfrontação simples*. Nela há a interação entre o sujeito, a imagem e os investigadores. Na autoconfrontação simples, a discussão ficou centrada na observação dos episódios, inicialmente com a fala livre da professora, seguida de um debate com um dos membros da equipe de investigadores. Neste momento, o pesquisador intervém marcando trechos do episódio que foram considerados pela equipe como motivadores de reflexão. Pretendeu-se pontuar na fala da professora com o pesquisador detalhes da observação da atividade realizada, a

atividade real (CLOT, 2006). Foi realizada também uma seção de autoconfrontação cruzada, quando uma professora mais experiente analisou cenas com a primeira.

A análise dos dados foi feita segundo o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), que consiste em um trabalho de reconstrução de argumentos. Para isso é necessário escrever esquematicamente qual é o argumento que está sendo usado pelo orador através de enunciados simples que o resumam. A montagem de cada passo do argumento parte da identificação e da avaliação da regra de inferência que dá origem à tese.

Compreender um processo argumentativo implica necessariamente avaliar a atividade em que o sujeito está engajado e ainda compreender a função da enunciação no próprio argumento. A interpretação da argumentação requer toda informação necessária sobre a atividade do sujeito para que se torne possível a representação do argumento no quadro do modelo interrogativo escolhido. Portanto, procuramos compreender como é que a intenção do falante determina suas escolhas, ou seja, como é que a questão principal para ele determinou a escolha de questões pequenas por meio das quais a questão principal se efetivou. Os enunciados são traduzidos numa seqüência de perguntas-respostas e é a coerência desta seqüência que nos permite compreender e avaliar um argumento. Foram destacadas as teses, as premissas que dão sustentação às teses e o modo como cada premissa está ligada a uma tese.

Por fim, efetiva-se a montagem de uma questão em direção à qual os argumentos parecem convergir tendo como passo inicial para a interpretação do argumento, a construção de um esquema em torno do qual a argumentação se desenvolve. Convém enfatizar que o MEA destaca dois processos de montagem: um deles engendrado pelos sujeitos da pesquisa e um segundo engendrado pela interpretação da fala dos entrevistados, uma vez que não é possível dizer o que outro disse apenas repetindo o que foi dito. O trabalho, pois, da estratégia argumentativa será o de reconstruir os argumentos, destacando a tese e descrevendo esquematicamente e resumidamente qual argumento foi utilizado, relacionando-o com outros argumentos, para poder explicar sua existência, classificá-lo e explicar sua posição na composição de um discurso coerente.

A análise argumentativa aqui trabalhada e descrita caracteriza-se por um exercício de idas e vindas ao material analisado a fim de, a todo o momento, colocar à prova as interpretações que vão se delineando. É importante ressaltar, finalmente, que os passos não são rígidos, porém exprimem a prática de um grupo de pesquisadores ao longo de doze anos de reflexão e utilização do modelo.

Resultados

No presente trabalho, será apresentada a análise de uma autoconfrontação simples em

triangulação com a história de vida da professora.

A escola escolhida para a pesquisa foi um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado no Município de Maricá, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma turma de 3º ano do sistema de ciclos apelidada de turma alfa, porque reúne os alunos não alfabetizados e que, pela progressão automática, ali chegaram sem possibilidade de continuar.

A professora fez curso normal e é formada em Educação Física. Aceitou fazer parte da pesquisa porque queria saber se está fazendo seu trabalho de forma correta. Disse que escolheu esta turma porque ninguém a queria e isto lhe valeu ficar com apenas uma turma na escola, já que com 40 horas deveria ter duas. Por ser uma turma defasada, preparou um projeto especial para trabalhar de modo diferenciado com eles: na parte da tarde ela faz reforço com os alunos desta turma.

Não fez nenhum curso de alfabetização para fundamentar o que faz e busca informações na internet e em livros didáticos para preparar suas aulas. Tem uma amiga que ajudou muito no início do trabalho de alfabetização, pois entende muito do assunto. Diz não ter uma ordem certa a seguir, nem uma teoria que fundamente o que faz, segue sua intuição. Mistura diferentes métodos não se atendo a um único. Justifica esta postura por se tratar de uma turma diferente, já que os alunos estão em um 3º ano e ainda são analfabetos. Por isso o trabalho tem que ser diferenciado e ela admite que não sabe bem como fazer, age por tentativas. Ela diz que existem planos prontos para as turmas, mas não para uma como a dela. Como eles não sabem ler e escrever, faz apenas o trabalho de alfabetização, não trabalha a matemática, afirmando que eles já sabem. Os demais assuntos ela trabalha juntamente com as atividades de alfabetização.

Seu planejamento é feito em um caderno e ela explica que nem sempre dá para seguir o que planejou. A maior parte das atividades é feita em folhas mimeografadas. Explica que eles até lêem algumas palavras, mas têm muita dificuldade de escrever. Por isso ela se concentra em atividades para que eles escrevam. Afirma em várias ocasiões que o que faz está funcionando.

Atualmente, pegou livros novos e está seguindo mais ou menos o roteiro de um deles, mas sempre tem que estar adaptando. Um problema que ela identificou é que as crianças já escreviam com letra cursiva, o que não acontece com frequência em classes de alfabetização. A atitude dela foi a de permitir que os alunos escrevessem com a letra que quisessem. Ela explicou este fato como um exemplo da diferença da turma dela das demais. A faixa etária deles varia entre 8 e 13 anos.

Seus relatos sobre como elabora seu planejamento girou em torno de uma tese central:

**A ALFABETIZAÇÃO NÃO TEM TEORIA,
É UM PROCESSO NATURAL.**

O extrato abaixo evidencia sua tese:

(...) Esse plano de curso era tudo o que eu pretendia dar em 2009 pra eles... aí, o que eu fui fazer, aí eu fui atrás de, de um plano pra Alfa né... aí nas minhas pesquisas é... eu não encontrei é... assim, um caminho pra seguir com eles porque não tem..aí,. os estudos que eu fiz ali, eles diziam, diziam assim... que, que a alfabetização não tem um caminho, ela vai acontecendo naturalmente. então, que eu pegasse os textos, fosse trabalhando esses textos e desses textos né, com a leitura desses textos, com a construção das palavras desses textos é que a alfabetização ia se dando e assim eu fui fazendo.

Os argumentos engendrados para a defesa desta tese aparecem ao longo de suas explicações sobre o planejamento. A centralidade é sustentada por uma dissociação de noções em que ela classifica o termo I como uma alfabetização tradicional e o termo II como o que seria uma alfabetização moderna. Na dissociação de noções, ao termo I é atribuído um sentido de negatividade que, na medida em que o termo II é definido em contraposição ao termo I, confere a este último um sentido de positividade. Desse modo, ao fazer esta dissociação de noções, a professora valoriza sua estratégia que no contexto em que ela define o termo I teria atributos insustentáveis para a prática pedagógica.

Utilizando-se de metáforas corriqueiras do meio educacional, tais como A APRENDIZAGEM É UM PERCURSO e A PEDAGOGIA É UM BOLO ASSANDO, corrobora a negatividade do termo I com slogans comuns de uma pedagogia tida como moderna.

A metáfora do bolo assando está relacionada à dissociação de noções implementada e compõe um todo coerente com a metáfora do percurso. Para ela, na alfabetização tradicional o “bolo murcha”, isto é, os alunos chegaram ao 3º ano, analfabetos. A forma como trabalha a alfabetização tem um caminho indeterminado, não sabe se o “bolo” vai crescer ou murchar:

Eu não consegui achar uma receitinha pra seguir.. eu não consegui achar alguém que me desse essa receitinha.. se é que existe essa receitinha.. eu não consegui achar quem me desse... então, eu to fazendo a minha... tá um fuzuê danado...vamos ver o que vai dar no bolo final...se vai crescer, se vai murchar...vamos ver como ele vai sair.

Para a professora, sua prática não tem receita, tem um caminho indeterminado, é feito por tentativas. O diminutivo utilizado para “receitinhas” confere negatividade a essa prática. Quando afirma sobre a receitinha “se é que ela existe”, afirmando que não conseguiu achá-la, reforça a oposição, valorizando sua atividade. A alusão a “fuzuê danado”, que tem significado próximo a confuso, desconhecido, maluco, também reforça a oposição. Uma vez que não há “receitinha”, há “fuzuê danado”, ou seja, sua atividade se diferencia das práticas tradicionais não sendo possível antever seus resultados.

As imagens evocadas compõem o núcleo figurativo de uma representação social da atividade pedagógica bastante recorrente no discurso de professores. A dissociação de noções apoiada por duas metáforas mostra a suplementação realizada com relação à pedagogia tradicional, uma vez que atribui a esta pedagogia práticas que não necessariamente a identifica ao mesmo tempo em que a reduz. A redução realizada por estas mesmas metáforas são denunciadoras também de processos de distorção e de subtração. O bolo ou cresce ou murcha. O percurso é indeterminado.

A autoconfrontação simples e cruzada foram realizadas com o objetivo de olhar um único sujeito (uma professora) integrante de um grupo (professores) e verificar se ele ressignificava o conhecimento relativo à atividade docente. Portanto, as falas da professora foram analisadas em relação às representações sociais de seu grupo de pertença.

Na autoconfrontação simples, o episódio foi extraído de uma aula dada na biblioteca da escola, quando os alunos foram dispostos em grupo. A atividade consistia em, com papel transparente, decalcar a silhueta de bichos que os alunos procurariam em livros que ela distribuiu pelas mesas. Após decalcar o bicho, cada aluno iria escrever o nome deste. Esclareceu que estes desenhos depois seriam usados para fazer um jogo da memória. A maior parte do tempo a professora fez atendimento individual. Atendeu ao todo oito dos 25 alunos. Este atendimento consistiu basicamente em ajudar os alunos a escreverem o nome do bicho escolhido. O procedimento era dividir o nome do bicho em sílabas e em seguida interrogar o aluno sobre como escrever cada uma das sílabas, letra por letra.

Ao ver o episódio, a professora inicialmente explicou seu objetivo com a atividade e que foi feita tal como planejou. Disse que se fizesse de novo, faria os alunos repetirem mais aquilo que deveriam escrever. Indagada pelas razões de ficar tanto tempo dando atendimento individual explicou que aquilo era necessário para que as crianças escrevessem os nomes dos bichos de forma correta. A preocupação com a correção dos nomes dos bichos foi questionada como possivelmente ocasionando uma inibição dos alunos em escreverem sozinhos. Durante o debate, apontou este fato como uma possível falha em sua formação e acabou concluindo que esta prática não é a melhor

estratégia para que seus alunos escrevam, mas sim uma ansiedade sua em trabalhar a gramática, enunciando regras a todo o momento.

Esta conclusão vai de encontro à tese que defende durante as entrevistas. Por não ter teoria que fundamente sua prática, por trabalhar com ensaio e erro, acaba por se basear em sua experiência, possivelmente aquela que teve como aluna e, por isso, aplicando “receitas” que não tem como avaliar. Durante a autoconfrontação simples, houve momentos em que mudou claramente de opinião sobre suas estratégias, defendendo argumentos que entram em contradição com outros defendidos na mesma seção. Percebe-se que ela vai tomando consciência dessas contradições, quando afirma que analisando naquele momento, poderia concordar que seu procedimento não esteja produzindo os efeitos que julgava antes estarem funcionando.

A utilização do livro didático, embora ela o faça, aparece como algo que aprisiona, direciona, o que, na opinião dela, é algo que se deva evitar. O planejamento também aparece como necessário, mas algo a ser transgredido, uma vez que seguir o planejamento também aprisiona. A estratégia argumentativa é, portanto, calcada em uma dissociação de noções também amparada por metáforas bastante usuais na linguagem de professores na escola, o que nos faz desconfiar de um discurso pronto para o pesquisador. Portanto, sua prática apresenta contradições que ela não se dava conta, uma vez que acredita que o fundamento de uma pedagogia nova esteja calcado prioritariamente em uma atividade que se caracteriza pelo ensaio e erro, já que não tem receita.

Nas imagens do episódio, sempre aparece a professora apontando com o dedo aonde deve ser escrito a palavra: segura o papel e com a outra mão bate com o dedo onde deve ser escrito e só sai da mesa do aluno quando este escreve a palavra correta.

Há pressão sobre os alunos, observada na proximidade com a criança, debruçando-se sobre a mesa, sentada com os braços cruzados, mantendo uma expressão rígida, ora segurando em um braço do aluno, ora no ombro ou batendo com a folhinha no braço da aluna e dizendo “vamos lá” “eu tô falando a última letra”, o seu olhar é fixo. Mostra-se impaciente quando projeta o seu corpo batendo com a mão sobre a mesa. Essas atitudes são justificadas pelas dificuldades dos alunos.

A preocupação com a correção dos nomes dos bichos foi bastante questionada como possivelmente ocasionando uma inibição dos alunos em escreverem sozinhos. No entanto, ela não tem outra estratégia para lidar com essas situações, por isso defende a tese I, apesar de não ter teoria que sustente o que faz.

Outra tese que defende versa sobre o trabalho em grupo, que ela abandonará algum tempo depois da autoconfrontação cruzada.

A professora defende três teses principais sobre o trabalho que realiza:

A ALFABETIZAÇÃO NÃO TEM RECEITA, É UM PROCESSO NATURAL.

A ESCRITA TEM QUE SER CORRETA.

INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS É NOCIVA.

Parece ressignificar as representações sociais de atividade docente do grupo de professores, em função de sua crença de que a pedagogia nova não tem receita, não tem planejamento. O planejamento aparece desvalorizado, em função desta crença. O aspecto periférico relativo à criatividade apareceu mais central e valorizado em sua argumentação.

No entanto, compromisso e conhecimento aparecem bem marcados em sua argumentação. Suas representações de atividade docente têm na pedagogia nova sua principal referência que, embora não estejaisistemizada, aparece em slogans que são repetidos e que tensionam sua atividade real, mais remetida à uma pedagogia que identificamos com o que ela diz ser tradicional.

A análise argumentativa do material coletado permitiu verificar que a atividade docente está relacionada a uma pedagogia considerada pela professora como tradicional, em oposição a uma outra, nova, mais próxima dos aspectos que apareceram como periféricos. Para a professora, a negação do tradicional implica uma pedagogia sem planejamento, “sem receita”.

Acreditamos que os significados atribuídos à atividade docente norteiam a atividade que realmente é realizada e que a técnica de autoconfrontação tem a possibilidade de engendrar movimentos produtores de novos significados à atividade docente. Um exemplo, é a própria professora que, ao comentar o processo vivido na pesquisa, emociona-se ao narrar uma mudança de percepção sobre sua atividade: um aluno mostra que sabe ler em situações que ela não promovia antes e que revelam a necessidade de fundamentação (teoria) para o que realiza.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

CASTRO, M. R.; BOLITE-FRANT, J. *Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

MAZZOTTI, T. B. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, J. F. M. *et al* (Org.). *Escola Publica e Sociedade*. São Paulo, Saraiva,

2002, p. 124-132.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, M. C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, 2001, p. 143-160.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSO DE
PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PRIVADA DO RIO DE JANEIRO.**

Luciene Romanelli y Helenice Maia

Universidade Estácio de Sá –UNESA/ Brasil

lucienromanelli@yahoo.com.br, helemaia@uol.com.br

Introdução

O curso de Pedagogia no Brasil surgiu na década de 1930 e nele se formavam pedagogos aptos ao exercício de cargos técnicos na educação, após três anos de estudos no Bacharelado em Pedagogia. Acrescentando mais um ano de estudos dedicados à Didática, o pedagogo ficaria habilitado ao magistério, podendo lecionar em curso de formação de professores. Com o advento da Resolução CNE/CP n. 1¹, o curso de Pedagogia incluiu entre suas diretrizes a formação do professor para atuar na Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF)².

Entre os procedimentos a serem observados pelo curso de Pedagogia encontra-se a estipulação da carga horária mínima de 3.200 horas de atividades acadêmicas, das quais 300 horas serão dedicadas ao Estágio Supervisionado, a ser realizado prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais. A exigibilidade do Estágio Supervisionado constituiu foco de diversas consultas ao Conselho Nacional de Educação, culminando na elaboração de diversos Pareceres, que buscaram esclarecer suas peculiaridades e cumprimento da carga horária.

De acordo com o Parecer CNE/CP 28 de 2001, o Estágio Supervisionado é o tempo de aprendizagem em que há a permanência do aluno na escola campo, acompanhado por um profissional experiente. Seu objetivo é proporcionar conhecimento do real, consolidar a relação teoria-prática e permitir o desenvolvimento de competências necessárias, principalmente para a Regência. Entretanto, embora seja este o papel esperado do Estágio Supervisionado, críticas lhe são apontadas, não sendo mero acaso que tenha sido recolocado na pauta de discussões sobre a formação docente, recebendo novo tratamento por parte da legislação educacional e voltando a ser foco de estudos na atualidade (SCHEIBE, 2007; SILVESTRE, 2008; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; GATTI, 2009; GATTI; BARRETO, 2010, entre outras).

¹ Até 2006 a formação de professor para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental era feita no Ensino Médio, curso Normal, e nos Institutos Superiores. A partir da Resolução n.1/2006 passou a ser feita também em curso de Pedagogia.

² Nomeclatura instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

Estágio Supervisionado e a Formação de Professores em Curso de Pedagogia

Libâneo (2009, p. 7) afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”, em um movimento que busca dar sentido e significado à aprendizagem. Segundo Gatti (2010), contemplar a escola da atualidade e tomar atitudes que possibilitem a propositura de caminhos que superem as dificuldades cotidianas exige que o professor tenha uma base sólida de conhecimentos, que seja detentor de formas de ação e conhecedor da escola real, caso contrário pode comprometer sua atuação docente. A explicação para esse olhar mais direcionado à atividade docente, no dizer de Pimenta e Lima (2010), se justifica pelo fato da profissão de educador não se realizar em um vazio, mas em um tempo e espaço histórico.

Neste sentido, Libâneo (2002) defende que as mudanças necessárias na formação docente devem contemplar tanto uma base teórica mais aprofundada, quanto uma capacidade operativa em consonância com as exigências da profissão. Para tal, continua o autor, é necessária a adoção de um currículo e de metodologia que englobem os mesmos princípios e processos esperados para a formação geral dos alunos. Fazenda e Piconez (2005) também defendem mudanças na estrutura curricular, ressaltando que não há consenso sobre quais seriam as prioridades a serem tomadas para empreendê-las. Para Pimenta (2010), o Estágio Supervisionado deve constituir preocupação de todas as disciplinas do curso. Concordando com a autora, isto evitaria o “choque de realidade” a que concluiu Stivani (2007) ao investigar os sentidos atribuídos ao Estágio Supervisionado por alunas de curso de Pedagogia.

Dessa forma, a organização curricular deve constituir um projeto integrado, em que cada disciplina reflita o dinamismo social, a realidade escolar e possibilite pensar intervenções que se afinem com anseios sociais para a prática educativa. Isto só será possível caso todas as disciplinas da formação tenham “como ponto de partida a realidade escolar brasileira” (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *apud* PIMENTA, 2010, p. 14). O Estágio Supervisionado não pode ser considerado o único responsável pela completa preparação do professor. Através dele questões essenciais ao exercício do magistério são vividas e pensadas, auxiliando na construção da identidade do professor. Por isso, ele precisa ser compreendido como um campo de conhecimento necessário ao processo formativo, assim como as demais disciplinas do curso.

Souza (2006, p. 18) destaca que o Estágio Supervisionado pouco tem contribuído para o futuro exercício da docência, pois ao refletir uma concepção que ainda traduz a racionalidade técnica, se caracterizando como um “espaço de observação, coparticipação e regência”, distanciado

do cotidiano escolar. Para Piconez (2005), a dissociação entre ensino e realidade tem feito o Estágio Supervisionado inadequado no preparo dos professores da Educação Básica, sendo alvo de inúmeras críticas. O entendimento da autora vem sendo ratificado por inúmeras pesquisas realizadas e pode ser compreendido pelo fato dele ser um reflexo do projeto pedagógico do curso, que traz consigo a tendência pedagógica a qual a instituição formadora se filia, suas concepções, conceitos, valores e crenças sobre o que é a educação, relação ensino-aprendizagem, atores escolares e que vão construindo os parâmetros em que se dará a formação docente.

Em pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) (CAPES) defendidas entre 2006 e 2011, foi possível verificar que o tema Estágio Supervisionado é recorrente, embora não tenham sido encontrados estudos voltados às representações sociais de Estágio Supervisionado em curso de Pedagogia.

Investigando os sentidos atribuídos ao Estágio Curricular por alunas de curso de Pedagogia, Stivani (2007, p. 6) identificou que a formação poderia oferecer melhores ferramentas para que o aprender a ser professor pudesse ocorrer de maneira gradativa, evitando o “choque com a realidade”. Na concepção das discentes, o Estágio Curricular, por tentar aproximar os futuros professores da realidade educacional, permite que eles tenham uma vivência do exercício profissional, oportunizando pensar com mais propriedade sobre sua atuação na docência. A pesquisadora destaca que é por meio dele que é possível ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação, mas alerta para a necessidade de melhor organizar este momento da formação. De acordo com ela, o Estágio precisa ser planejado, executado, acompanhado e avaliado conforme previsto no currículo, sempre de maneira a aproximar Instituição formadora e realidade escolar “no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores formados, dos professores regentes e dos futuros professores” (STIVANI, 2007, p. 50).

Ao buscar apreender os sentidos e significados atribuídos ao Estágio Supervisionado por alunas de curso de Pedagogia, o estudo de Silvestre (2008) revelou que, na aproximação com a realidade escolar, a atenção das discentes se dirige à relação entre alunos e destes com professores e como esses docentes lidam com as dificuldades surgidas na sala de aula. Nesta pesquisa, a afetividade das relações foi uma das categorias que mais se destacou, reafirmando o que vem sendo evidenciado nos últimos 30 anos em diferentes estudos sobre o processo ensino-aprendizagem³.

Silvestre registra que é necessária uma melhor estruturação do Estágio Supervisionado para que ele possa contribuir mais significativamente para a atuação do futuro professor. Sugere que uma

³ Trabalhos realizados nas últimas três décadas têm analisado as interações em sala de aula entre professores e alunos buscando identificar aspectos afetivos ali presentes e que influenciam o processo de aprendizagem, como, por exemplo, Freire (1992); La Taille, Dantas e Oliveira (1992); Morales (2001); Pinheiro (1980); Snyders (1993); dentre outros.

efetiva supervisão deve ser conduzida durante a realização do Estágio, pois pôde perceber que nos encontros de supervisão, as ocorrências eram trazidas de forma genérica e abordadas de maneira descritiva, sem que reflexões aprofundadas fossem feitas quer pelos professores supervisores de Estágio, quer pelos alunos.

Ao refletir sobre a dicotomia entre teoria e prática a partir da análise da proposta de Estágio Supervisionado contida em programas de curso de formação de professores para atuar nos anos iniciais e Educação Infantil, Vincensi (2007) concluiu que as experiências vivenciadas pelas alunas mostravam o caráter técnico do Estágio Supervisionado, realizado para cumprir exigência legal. Nele foram visíveis ações que reproduziam os modelos observados e a utilização de técnicas sem suporte teórico, expondo uma fragmentação entre prática e teoria.

Ao se constituir como um lócus propiciador de debates sobre o que acontece na sala de aula, o Estágio Supervisionado abre caminho para que o futuro professor tenha “compreensão dos problemas e necessidades, dando sentido às teorias e ideias” (BARREIRO; GEBRAN, 2009, p. 20). Para isto, a formação não pode ter como consequência um profissional apto a repetir modelos, mas sim capaz de compreender o contexto histórico, social, cultural, organizacional que marcam as ações dos professores. Logo, concluem as autoras, teoria e prática são indissociáveis para que a realidade escolar seja pensada de maneira consciente e permita a inserção profissional.

Estágio Supervisionado e Teoria das Representações Sociais

Se na década de 60 foi na Psicologia que a Educação encontrou suporte teórico para compreender o comportamento humano e pensar a ação educativa, não se pode dizer o mesmo para os anos 70 e 80 (SOUZA, 2002). Segundo Souza (op. cit), no final da década de 1980 e início dos anos 90, pensar a educação implicava em pensar os sujeitos envolvidos dos pontos de vista individual e social, ocasião em que a Teoria das Representações Sociais foi descoberta pelos educadores, pela possibilidade de compreensão “de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, fornecendo condições para a análise de dinâmicas subjetivas” (idem, p. 286) inerentes ao processo educacional.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici, cuja obra inaugural foi publicada em 1961 na França. Segundo Moscovici (1978, p. 13) as representações sociais podem ser definidas como “um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função” permitir que as pessoas se orientem em seu mundo material e social, controlando-o e possibilitando que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade.

Segundo o autor, a representação social é composta de figuras e expressões que, em

conjunto, importa na organização de imagens e linguagem, que se refletem na consciência individual e coletiva, proporcionando um remanejamento das estruturas, reconstruindo dados e, por fim, produzindo e determinando comportamentos que têm a função de promover a comunicação e o comportamento entre indivíduos.

De acordo com Loureiro (2005), a Teoria das Representações Sociais provoca uma influência decisiva no modo de ver como os homens assimilam o conhecimento produzido nas esferas que transcendem a cotidianidade. Assim, ao estudar o Estágio Supervisionado, à luz da Teoria Moscoviciana, possibilita compreender não apenas como o Estágio Supervisionado se configura para alunos e professores, mas também o porquê e como tal configuração é construída e mantida, sendo partilhadas e enraizadas no grupo, a ponto de tornar-se o eixo propulsor de práticas cotidianas.

Estudar as Representações Sociais aplicadas à educação possibilita identificar como os sujeitos nela envolvidos representam determinado objeto. Isto abre espaço para a reflexão sobre suas práticas e, conforme Souza (2002, p. 297), para a tomada de consciência que permita reorientar práticas educativas, tornando-as efetivamente comprometidas com o desenvolvimento do aluno.

Ao adotar a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico neste estudo optou-se pela abordagem processual, que consiste em um dos três desdobramentos da Grande Teoria e que tem em Denise Jodelet a sua grande colaboradora. Nela, importa verificar como os sujeitos (no caso, professores e alunos de curso de Pedagogia) objetivam as representações sociais de determinado objeto (o estágio supervisionado) e onde as ancoram. A objetivação e ancoragem são os processos formadores das representações sociais, ou seja, através delas aquilo que era desconhecido, novo, vai sendo associado a elementos já conhecidos, adquirindo um tom familiar.

Em busca das Representações Sociais de Estágio Supervisionado por Professores e Alunos de Curso de Pedagogia

Ao focalizar as representações sociais de Estágio Supervisionado elaboradas por professores e alunos de curso de Pedagogia, procurou-se responder as três perguntas básicas propostas por Jodelet (1998): (1) Quem sabe e de onde sabe? (2) O que e como sabe? (3) Sobre o que se sabe e com que efeitos?

Entre os alunos que ainda não fizeram o Estágio Supervisionado, o que eles sabem sobre o tema é constituído pela semântica da expressão, sua aplicação em outros campos do saber, sobre o que ouviram de alunos que já fizeram o Estágio Supervisionado e da experiência vivenciada da

época do curso Normal, no caso dos alunos que cursaram esse nível de ensino. Entre os alunos que estão fazendo o Estágio Supervisionado, o conhecimento do tema advém de contato com a disciplina, sendo ela a responsável por fornecer subsídios para que se posicionem acerca do que é o Estágio Supervisionado muito mais em juízo de valor, do que propriamente orientado por uma consciência acerca de sua constituição fática. Já para os que já fizeram o Estágio Supervisionado, essa etapa da formação é abordada voltando ao plano idealizado, que mais se coaduna com o como deveria ser, do que propriamente com o que foi vivido por eles.

Assim, o que os alunos sabem sobre o Estágio Supervisionado se constrói no vazio deixado pelo pouco contato com o cotidiano escolar, uma vez que a organização curricular da IES contribui para que não haja a transposição dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas para o cotidiano escolar, conferindo às situações ocorridas na sala de aula da escola campo e que chegam à sala da graduação, um segundo plano. Tais situações decorrem, muitas vezes, de dúvidas de um aluno que já leciona ou que já está fazendo o Estágio Supervisionado e não em decorrência do planejamento da disciplina. Quer dizer, não há dúvidas, não há o que discutir.

O vazio do qual se fala encontra respaldo no discurso dos professores, que veem no Estágio Supervisionado o momento de vinculação entre a teoria e a prática, de atuar como professor e de perceber as contradições entre a teoria e a prática. Logo, a falta de elo entre o que fazem e a sala de aula permite ao aluno projetar para o Estágio Supervisionado a construção dos elementos necessários para o exercício da docência.

Quanto às representações sociais de Estágio Supervisionado elaboradas pelos professores, estas parecem ancorar na concepção que foi historicamente construída e que ainda resiste: o Estágio Supervisionado é a parte prática do curso. Para os alunos, tais representações parecem se ancorar no relatório de estágio, onde a observação ocupa lugar destacado: o Estágio Supervisionado é um estágio visual e burocrático, tudo pode ser observado e tudo deve ser registrado.

Quanto à objetivação, os professores parecem distorcer a função da disciplina Estágio Supervisionado, imputando-lhe a incumbência de estabelecer relação entre teoria e prática, subtraindo de suas próprias disciplinas e de si mesmos tal tarefa. Suplementam tanto a não participação na elaboração do programa do curso, quanto à falta de tempo e de trocas entre os pares que justificam o distanciamento entre a disciplina Estágio Supervisionado e suas disciplinas.

Os alunos, por sua vez, conferem valor excessivo ao relatório de estágio, distorcendo sua função, o que é justificado pela necessidade de aprovação na disciplina como requisito para conclusão do curso. Suplementam a observação que devem empreender, subtraindo as discussões que são realizadas em sala de aula pela professora de Estágio Supervisionado.

Considerações Finais

Foi possível identificar que a parte documental do curso de Pedagogia da IES pesquisada reproduz com fidelidade o proposto pela legislação para o Estágio Supervisionado. Entretanto, sua realização evidencia problemas que parecem dificultar a efetivação do que para ele fora proposto.

A análise dos dados revelou que ao longo do curso as disciplinas da grade curricular não contemplam como elemento norteador a realidade escolar e não propiciam uma aproximação do aluno com o lócus em que se realiza a docência. Assim, há um deslocamento para o Estágio Supervisionado da responsabilidade pela inserção do aluno na realidade escolar, reservando-lhe mais funções do que lhe cabe, tanto por parte dos professores do curso, quanto dos alunos.

Também por parte dos alunos foram encontrados elementos que dificultam a realização do Estágio Supervisionado em sua plenitude, pois a maior parte dos alunos trabalha durante o dia e estuda à noite ou estuda pela manhã e trabalha à tarde/noite. Esta situação muitas vezes contribui para que o aluno não consiga estar mergulhado no cotidiano escolar desde o início do curso, como prevê a legislação, fazendo que o Estágio Supervisionado seja realizado muito mais em decorrência de uma imposição legal, do que propriamente pela aprendizagem que lhe é proporcionada.

Entre os alunos que trabalham em área diversa do magistério, como no horário em que deveriam fazer o Estágio Supervisionado estão trabalhando, sua estada no campo ocorre por meio de concessões feitas ou por seus chefes imediatos, ou no período de férias ou na brinquedoteca da instituição, que fica disponível para aqueles que não tenham como realizar o estágio em uma escola.

O aluno que não trabalha, em sua maioria, realiza o estágio em uma escola campo. Mas, nem sempre ele consegue exercer as funções de professor ou participar ativamente do cotidiano escolar. Conforme foi identificado da leitura do Relatório de Estágio, ministrar uma aula ou executar uma atividade com os alunos nem sempre foi possível. Em algumas situações, estar à frente de uma turma foi resultado da necessidade de substituir o professor da turma que faltara naquele dia.

A existência de diversas escolas campo e um só professor de Estágio Supervisionado foi outra dificuldade identificada. É difícil viabilizar a articulação entre a proposta de Estágio Supervisionado da IES e o projeto pedagógico da escola que acolhe o estagiário. Esta situação parece se agravar porque não há professor orientador acompanhando o aluno na escola campo. O único referencial que o aluno passa a ter são as etapas do relatório de estágio, que assumem o papel de protagonista nos encontros supervisionados que ocorrem na Instituição formadora.

A ideia que se tem é a de que a ida ao campo de estágio é para o aluno um momento ainda frustrante, porque ali ele permanece aluno, muitas vezes apenas observando o que o outro faz, quando sua expectativa, construída ao longo do curso, era a de que durante o Estágio

Supervisionado ele poderia ter contato com o cotidiano escolar, atuar e aprender a ser professor. Como o Estágio Supervisionado não vai ao encontro daquilo que o aluno espera, ele também não consegue compreender o que se passa na aula de Estágio Supervisionado na IES, desconsiderando as etapas do relatório e as questões trazidas pelos colegas de turma. Talvez por essa razão o aluno atribua ao relatório do estágio um maior valor à entrega do relatório, ao cumprimento de um requisito para obtenção da aprovação na disciplina, do que propriamente pelo diálogo com a realidade que ele viabiliza.

Da expectativa dos alunos que não fizeram o Estágio Supervisionado, às constatações dos que o estão fazendo e a frustração dos que já o fizeram, alunos e professores entendem que o Estágio Supervisionado é importante para a formação, pois ele deve possibilitar a articulação entre teoria e prática, a aprendizagem de como é a realidade em que se dá a docência e proporcionar o contato com a prática e a experiência necessária para a atuação docente. A adjetivação positiva atribuída para esta etapa da formação encontra-se no plano de como o Estágio Supervisionado deve ser.

Entretanto, quando o foco é a sua realização, a presença de inúmeras dificuldades encontradas para propiciar ao aluno contato com a realidade escolar, assim como a pouca relevância dada à articulação teoria e prática ao longo do curso, acaba por transformar apenas o Estágio Supervisionado como a parte prática do curso. Isto faz com que o Estágio Supervisionado se desvincule das demais disciplinas do curso de Pedagogia e aumente seu rol de atribuições.

Entendemos que a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação e atuação docente pode estar comprometida, requerendo a viabilização de uma proposta que de fato contemple a vida real em que estão inseridos professores, alunos e IES. Para tal, sugerimos:

- Incorporação da prática componente curricular em todas as disciplinas, inserindo o aluno na escola desde o 1º período, quer pela presença física na escola, quer aproveitando o cotidiano trazido pelos alunos já professores;
- Disponibilização dos planos de ensino a todos os professores, a fim de que os planos de aula reflitam uma visão global do curso;
- Repasse dos relatórios do estágio aos professores: utilização das situações reais contidas no documento, como meio de trazer o cotidiano escolar durante a análise dos conteúdos;
- Interagir mais com os alunos que já lecionam, considerando suas vivências;
- Relatório do estágio: Dar prazo para coletar as informações de cada etapa do relatório. As situações trazidas serão disponibilizadas aos alunos, sendo objeto de debate em aula posterior.

Espera-se que essas reflexões e sugestões possam contribuir para dar prosseguimento ao estudo do tema Estágio Supervisionado, ultrapassando as críticas e dificuldades apresentadas até este momento.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Educação e exclusão social: contribuições do estudo das representações sociais. In: CAMPOS, P. H; LOUREIRO, M. C. S. (Org.) *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003, p.117-144.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Aprovado em 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 01 de outubro de 2010.

_____. Parecer CNE/CP n. 28, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que *estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em 02 de março de 2011.

FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de junho de 2012.

_____. *Professores no Brasil: impasses e desafios* Brasília: UNESCO, 2009.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, M. C. S. Representações sociais e formação de professores. In: CAMPOS, P. H; LOUREIRO, M. C. S. (Org.) *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003, p.105-116.

MOSCOVICI, S. *Representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ ; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHEIBE, L., Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SILVESTRE, M. A. *Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia*. 195 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo. SP, 2008.

SOUSA, C. P. de. Estudos de Representações Sociais em Educação. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 14/15, p. 285-323, jan./dez, 2002.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

STIVANI, N. F. *Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFCM*. 128f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria/ RS, 2007.

VINCENSI, M. F. *Estágio Supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente*. 95f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, IJUI/RS, 2007.

EL DISCURSO DE LOS ESPECIALISTAS SOBRE LAS VIOLENCIAS EN LA ESCUELA. EL CASO DE LA PRENSA GRÁFICA DE LA PLATA

Virginia Saez
IICE – UBA / CONICET
saezvirginia@hotmail.com

Introducción

Desde una perspectiva disciplinaria de la Sociología de la Educación y a través de una trama teórico-empírica, se procura conocer cómo se construyen los discursos en una agenda mediática donde las notas sobre Violencia y Escuela predominan, mientras que las de Mortalidad Infantil o Situación de Calle son escasas. Las fuentes oficiales suenan hegemónicas frente a las voces de la sociedad civil y la de los propios niños y niñas. Las crónicas relegan a las investigaciones y el uso de términos peyorativos hacia los niños – principalmente menor- se ve muy arraigado.

En base a la recopilación y categorización de las noticias de medios gráficos de La Plata, se han analizado los siguientes ejes: la forma de presentar a la niñez y juventud, el reconocimiento de la de los derechos plenos de la niñez y la adolescencia, la contextualización de la noticia, el uso de fuentes, entre otros.

Los medios de comunicación transmiten información, pero también producen imágenes y prácticas cargadas de representaciones estigmatizantes que permanecen ocultos. Por lo cual es relevante el propósito de este análisis para edificar una alternativa teórica y empírica frente a las visiones hegemónicas judicializantes y estereotipadas sobre la infancia y la juventud.

Este trabajo abordará la cuestión de las prácticas discursivas sobre la violencia en las escuelas, desde el periódico El Día de La Plata. Se utilizará como caso significativo la cobertura que realizó este medio en el año 2011 desde la voz de los “especialistas”. Se seleccionaron 18 notas que aparecieron en la sección de editoriales y en las que aparecían mencionados profesionales autorizados a manifestarse sobre la temática.

El objetivo será indagar cuáles son las relaciones que se establecen en la prácticas discursivas entre el conocimiento científico y las prescripciones que realizan, ligándolo a las configuración de representaciones de una niñez peligrosa asociada a la pobreza y a déficits individuales o familiares-

La pretensión será acercarse a las prácticas discursivas sobre la violencia en el espacio escolar producidas por la prensa de La Plata como un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas, que necesitan ser constantemente construidas. En tanto supone siempre relaciones de lucha. Porque hablar de libertad, ejercicio de poder y gobierno supone pensar en un tipo de vínculo abierto como lucha por construir.

Los modos en que la prensa escrita construye la nominación violencia escolar como parte de una agenda mediática no son meros instrumentos de conocimiento sino que generan efectos de realidad (Bourdieu y Wacquant, 2005) produciendo y reproduciendo representaciones e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan.

Autores como Debarbieux (1996) Spósito (2001) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática en la conformación del objeto de estudio. Es decir, la presencia de hechos nombrados como violencia escolar en los medios de comunicación masiva conlleva en gran medida a instalar el debate dentro de la opinión pública, como en las agendas de los organismos estatales, y en los campos académicos y de investigación.

Precisamente y en continuidad con estos trabajos, se pretende interpretar los discursos sociales y el sentido común de tal modo de generar las condiciones de producción teórica que permitan, por un lado, desnaturalizar los argumentos que sostienen la criminalización de la miseria y, por el otro, caracterizar y comprender los procesos de construcción de las representaciones y prácticas vinculadas con las diversas dimensiones de la violencia

En este trabajo avanzaré sobre ciertas inquietudes, que surgieron en el relevamiento de la temática, donde observé una apelación del campo periodístico al campo científico, para legitimar ciertos sentidos sobre la escuela. Respecto a la voz de los especialistas ¿Cómo se están legitimando ciertas calificaciones del espacio escolar? ¿Qué mencionan las voces de los especialistas sobre la escuela, la violencia, la niñez y la juventud? ¿Qué efectos pueden llegar a producir?

Me propongo interrogar los enunciados que comportan las voces de los científicos como autorizada y ligada al proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social. Lo verdadero que se define históricamente y como lucha por el sentido. Donde se establece determinada direccionalidad para con la acción educativa.

La interrogación se centra en el conjunto de las prácticas discursivas en tanto que se establecen como un horizonte de verdad o como racionalidad en el gobierno de la conducta en nuestras sociedades, definiendo un nuevo territorio para la educación y para las escuelas.

Entonces ¿Cuáles son las características de las prácticas discursivas sobre violencia en las escuelas que se articulan en la propuesta mediática? ¿Qué funciones se definen y a quienes le son asignadas tareas y responsabilidades? Como sostiene Kaplan (2008b) la forma de eufemización más común en la actualidad es la del aparente carácter científico del discurso. Si se involucra el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas se debe a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo.

En esta indagación se encontraron variadas recurrencias sobre la escuela y la violencia. En primer término aparecen recurrencias sobre las fuentes y voces que proporcionan la información para construir los enunciados. Es común denominador acudir a organismos internacionales para brindar datos de estudios sobre la temática. Ej: el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos - PISA (El Día, 10/06/11); cita de profesionales de la UAM (El Día, 02/11/11); un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la UNESCO (El Día, 02/11/11); un estudio del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Chile (El Día, 02/11/11); y una investigación divulgada por la entidad para la infancia de Naciones Unidas, UNICEF, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Un aspecto a destacar es que los expertos mencionados, como personas autorizadas a decir “verdades” son: médico pediatra (El Día, 03/07/11), médico especialista en psiquiatría infantil (El Día, 03/07/11), psicóloga especializada en adolescencia y familia (El Día, 24/11/11), Equipo Bullying Cero Argentina (El Día, 24/11/11), psicólogo especialista en trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia (El Día, 09/05/11) y un experto en violencia escolar (El Día, 24/11/11) del cual no se especifica profesión.

Otro eje de análisis refiere a la mención de la escuela, la familia y la comunidad como calves para la soluciones a las violencias en la escuela. Aparece un llamado a la autorresponsabilización. La reflexión de sí, constituye uno de los ejes centrales de los discursos. Y por último la aparición de un nuevo rol del Estado.

Fuentes y voces autorizadas

En el corpus de notas analizadas aparece como recurrencia la mención a fuentes de legitimación de la información provenientes del exterior. Este aspecto es relevante como sostiene Bourdieu (2006) porque es parte de estrategias en la apuesta por el monopolio de autoridad científica, es decir, la capacidad técnica y el poder social de hablar y de actuar legítimamente.

Entre ellos hay variados estudios y organismos como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos - PISA (El Día, 10/06/11); cita de profesionales de la UAM (El Día, 02/11/11); un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la UNESCO (El Día, 02/11/11); un estudio del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Chile (El Día, 02/11/11); y una investigación divulgada por la entidad para la infancia de Naciones Unidas, UNICEF, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Estas fuentes funcionan legitimando la narrativa de que hay más violencia en las aulas y hay una necesidad de modificar esta situación.

Algunos ejemplos de esto son:

“Cabría señalar que estos episodios, que no son aislados y que se han presentado con cierta frecuencia en otras escuelas, se conocen cuando acaba de tomar estado público un informe internacional sobre calidad educativa, en donde la Argentina figuró ubicada en el último lugar -ocupó el puesto 65- en una evaluación realizada sobre disciplina escolar. Según el informe complementario del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), desde hace una década Argentina no encuentra estrategias para disciplinar a los alumnos.” (El Día, 10/06/11)

“Más de la mitad de los alumnos de sexto grado de educación primaria de la mayoría de los países latinoamericanos confiesan haber sido víctimas de robos, insultos, amenazas o golpes por parte de sus compañeros, según un estudio de expertos chilenos y españoles.” (El Día, 02/11/11)

“Según el informe, basado en datos de un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desarrollado entre 2005 y 2009, la agresión más frecuente fue el robo (39,4%), seguida de la violencia verbal (26,6%) y la violencia física (16,5%).” (El Día, 02/11/11)

"Llama la atención especialmente que sea América Latina la región del mundo donde más violencia escolar se da", dijo uno de los responsables del estudio, Javier Murillo, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM (El Día, 02/11/11)

"El estudio, desarrollado también por Marcela Román, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, constata además que los niños y niñas víctimas de acoso escolar logran un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no sufren este maltrato." (El Día, 02/11/11)

"Los niveles de discriminación, hostigamiento verbal y humillación escolar, que se perciben tanto en las escuelas públicas como privadas, "se verifican con mayor intensidad aún en los colegios secundarios privados de nivel socioeconómico alto", según reveló una investigación divulgada ayer por la entidad para la infancia de Naciones Unidas, UNICEF, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)." (El Día, 06/05/11)

Me pregunto ¿Qué prácticas se están dando por supuestas al legitimar las prácticas discursivas utilizando como fuentes de información estudios y organismos internacionales? La construcción de la violencia en el espacio escolar desde informes y estudios de organismos exteriores sugiere pensar en cómo desde la mirada internacional están proponiendo ciertos campos de acción y estructuran el orden de la cosas y el campo de lo posible en las experiencias de violencia en el espacio escolar. En este acto de dar voz a los estudios que provienen del exterior y desestimar o no presentar los que realizan a nivel nacional y las voces de profesionales de las escuelas, se está produciendo una mirada sobre la violencia que por un lado es homologable a otras sociedades, porque se habla de igual forma de la sociedad argentina que de otras. Y por otro lado, se da de forma tácita una autorización a los estudios exteriores más que a los nacionales. En este sentido es necesario recuperar la relación individuo- sociedad que manifiestan y dan por supuestas estas prácticas discursivas. Estas narrativas parecen suponer una homologación de las configuraciones sociales (Elias, 1999) en las que se desenvuelven los individuos, dado que los análisis sobre la violencia en la escuela pueden ser trasladable.

Otra pregunta emergente es ¿por qué aparecen determinadas voces autorizadas para hablar sobre la violencia en el espacio escolar? Esto nos lleva a pensar en los expertos y profesionales que se mencionan en las coberturas mediáticas analizadas. Llama la atención que los expertos que aparecen son exclusivamente de la rama biomédica o psicológica : médico pediatra (El Día, 03/07/11), médico especialista en psiquiatría infantil (El Día, 03/07/11), psicóloga especializada en adolescencia y familia (El Día, 24/11/11) , Equipo Bullying Cero Argentina (El Día, 24/11/11), psicólogo especialista en

trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia (El Día, 09/05/11) y un experto en violencia escolar (El Día, 24/11/11) del cual no se especifica profesión.

Estas narrativas a partir de una racionalidad biomédica parecen estar legitimando nuevos sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan. Donde las experiencias de violencia en la escuela son del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Esto nos remite nuevamente a pensar en la relación individuo- sociedad. En el desarrollo de su obra Elias aborda la individualidad como determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, lo cual hace que existan variaciones en las formas de individuación de un grupo social a otro, e inclusive al interior de un mismo grupo, y de una época a otra. La individualidad que alcanzará una persona no depende de su constitución, sino de todo un proceso de individuación, donde las relaciones sociales juegan un papel central. Las configuraciones sociales y los entrelazamientos van definiendo a las prácticas sociales de individuos concretos. Por lo cual los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van dibujando los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares con individuos concretos. (Castorina y Kaplan 2009).

Un supuesto que aparece es que la idea del conocimiento científico se define como aquello ajeno al debate político, como un conjunto de saberes que, en tanto refieren al “estado” de los objetos se encuentran al margen del cuestionamiento respecto a los fines. Si la premisa es que el conocimiento científico no obedece a principios o dogmas ya que se trata mas bien de un sujeto que, por medio del discernimiento de su razón, construye un saber que da cuenta del objeto y, por tanto, la derivación de los cursos de acción ya no queda enmarcada en ningún dogma, se trataría meramente de un problema técnico, políticamente neutral. Queda exenta de voluntades de poder y de saber en lucha. Pero como sostiene Bourdieu (2006) el campo científico es un campo de producción simbólica, donde el poder y las prácticas de violencia simbólica juegan un papel fundamental. De ahí que estas prácticas discursivas, que se mencionan como la voz de lo científicos, son discursos con pretensión de verdad que capaces de ejercer violencia simbólica imponiendo arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación.

A continuación se presentan algunos fragmentos interesantes que dejan huella de esto:

“Pero lo cierto es que “no sólo los chicos que no prestan atención o son muy inquietos están expuestos a un mal diagnóstico; también algunos chicos inmaduros o que no logran adaptarse bien a sus colegios”, señala el doctor Kremenchuzky, quien asegura que el Manual de Psiquiatría reserva para ellos una batería de trastornos, déficits y disturbios mentales con sus respectivos psicofármacos.” (El Día, 03/07/11)

*“Si bien el **Trastorno por Déficit de Atención (ADD)** constituiría unos de los diagnósticos que más indiscriminadamente se aplica a chicos con problemas de adaptación, no es por lejos el único. Así lo señalan psicólogos y médicos, quienes mencionan además el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y el Trastorno de Oposición Desafiante (TOD).” (El Día, 03/07/11)*

*“Analiza Laura Mariani, **psicóloga especializada en adolescencia y familia**:- la sociedad actual, la misma que se caracteriza por sancionar aquello que promueve, observa preocupada uno de los principales síntomas que presenta y padece: el desborde incontrolable de la agresividad. Y podemos comprobar una vez más que recién cuando los chicos hacen síntoma los padres se preocupan.” (El Día, 24/11/11)*

*“**Los expertos suelen llamarlo “cyberbullying”, una adaptación de lo que hasta hace poco se conocía como acoso o la agresión entre los adolescentes y niños en situación escolar. “Es un comportamiento prolongado de agresión psicológica y física que un niño o grupo de niños realiza a un tercero a través de Internet, teléfonos celulares o cámaras de fotos”, explican en el Equipo Bullying Cero Argentina, un grupo de especialistas que estudia la evolución del fenómeno en el país.” (El Día, 24/11/11)***

*“**El psicólogo Claudio Hunter Watts, especialista en trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia, señaló que ante el fenómeno de la violencia escolar “es imprescindible y urgente reafirmar la alianza familia-escuela.” (El Día, 09/05/11)***

*“**Según el psicólogo Gabriel Abriso, experto en violencia escolar, la agresión en la escuela, ya sea a un profesor o entre los propios alumnos, suele estar motivada por una “pérdida de sentido de la autoridad.” (El Día, 24/11/11)***

*“**La capacitación de docentes para “enfrentar situaciones de crisis” en las aulas y “programas proactivos con profesionales de la salud mental” son las medidas que recomiendan especialistas para frenar la violencia en establecimientos educativos.” (El Día, 09/05/11)***

Me pregunto entonces ¿Qué efectos tiene la apelación de los periodistas al discurso científico para argumentar sus posicionamientos en el discurso mediático sobre la violencia en el espacio escolar?

Se trata de indagar cuáles son los principios y cuáles son las áreas de la lucha simbólica sobre las que las prácticas pedagógicas se fundan o procuran ser fundadas.

Parece intervenir las voces de los especialistas y en particular de determinadas disciplinas científicas, para generar efectos de verdad sobre la violencia en el espacio escolar como asumiéndola del orden lo individual, ya sea en el plano psicológico o biológico. Como problemas individuales que requieren de soluciones en ese orden.

Y cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos, como lo es el caso de los psicólogos, médicos, psiquiatras y otros especialistas recurrentes en las notas periodísticas sobre violencia y escuela, es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye sobre los actores escolares.

Se involucra el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas, porque **pareciera que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; y porque aparece un poder fundado en la ciencia.**

La mirada sobre el Estado

“el Estado debe aportar herramientas para la solución de esta problemática” (El Día, 22/07/11)

“el Estado deben aportar a padres y docentes las herramientas necesarias para que estos puedan desarrollar la misión con los conocimientos y medios necesarios.” (El Día, 05/06/11)

*“Lo que se está haciendo es **generar espacios** donde abordar el problema desde distintos marcos, **comprometiendo a todos los actores de la comunidad educativa, al tiempo que se capacitan docentes y se crean equipos de trabajo**”, dice Claudia Bello, Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia”. (El Día, 27/03/11)*

En las notas analizadas el Estado aparece como un acompañante, promotor y propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la escuela y la comunidad. Su acción es hacer que los otros hagan, se trata de generar que los otros se encuentren.

A pesar de que se presenta como válido en el discurso mediático, apelar a estudio de otras sociedades, pareciera que ya no hay una solución única a la violencia en el espacio escolar, el camino ha de buscarlo y encontrarlo cada quien, mediante la reflexión. Se trata de generar las condiciones para que las escuelas y los sujetos que la habitan adquieran las habilidades necesarias para sobreponerse a ellas.

La función estatal se define como conducir, apoyar, brindar, acompañar, en donde la asesoría técnica constituye la acción más representativa.

Entonces son las escuelas y la comunidad las que deben hacerse cargo, y ello resulta de un devenir necesario y superador de viejas propuestas. Una nueva forma de ciudadanía que involucra la relación y acción con y en la comunidad.

La familia y la comunidad

La familia y la comunidad, aparecen en estas narrativas como el lugar en el cual sentar las bases de las soluciones a la violencia en las escuelas. Los especialistas destacan la capacidad de decisión y gestión a las familias y la comunidad como fuertes a partir de los cuales buscar respuestas posibles. Considerando como supuesto una autorresponsabilización de la familia de los alumnos tipificados como violentos.

Algunos fragmentos de las notas que muestran esto son:

“son la familia y la escuela a quienes les cabe hoy una tarea esencial -e irremplazable- ante esta problemática, en tanto que los organismos afines de las diversas jurisdicciones del Estado deben aportar a padres y docentes las herramientas necesarias” (El Día, 05/06/11)

“Comprometer a las comunidades contra las armas en las aulas” (El Día, 27/03/11)

*“El psicólogo Claudio Hunter Watts, especialista en trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia, señaló que ante el fenómeno de la violencia escolar **“es imprescindible y urgente areflotar la alianza familia-escuela.”** (El Día, 09/05/11)*

*“Jorge Mattia, director del industrial Albert Thomas, cree que **las posibilidades de la escuela para dar respuesta al problema de la violencia son limitadas sin el compromiso de otros actores de la comunidad educativa, especialmente los padres.**” (El Día, 27/03/11)*

*“ **comprometiendo a todos los actores de la comunidad educativa, al tiempo que se capacitan docentes y se crean equipos de trabajo”** (El Día, 27/03/11)*

*“**promover una solución conjunta, que involucre también a los padres y a otros actores sociales de la comunidad.**” (El Día, 06/11/11)*

“padres y educadores deben tomar debida nota de las crecientes expresiones violentas que signan en este tiempo las relaciones entre los jóvenes, para encontrar el modo de que esa tendencia comience ya a ser revertida.” (El Día, 22/07/11)

“son la familia y la escuela quienes tienen la responsabilidad de una tarea esencial -e irremplazable- ante esta problemática, en tanto que los organismos públicos afines deben aportar a padres y docentes las herramientas necesarias para que estos puedan desarrollar la misión con los conocimientos y medios necesarios.” (El Día, 22/07/11)

Pero la comunidad y la familia no solo aparecen como una zona para la solución de males sino, también, como la causa de su aparición. Como por ejemplo en los siguientes enunciados:

“En el ambiente de la escuela -explicó- de la comunidad o de la familia, están las pistas sobre futuros comportamientos violentos. (El Día, 09/05/11)

“El chico busca límites y un `no` bien explicado lo ayuda a crecer. Pero en estos momentos en los hogares se está fallando en la función de poner esos límites. Y ese requerimiento se traslada a la escuela. Pero la función de poner límites, es de los padres” (El Día, 27/03/11)

La violencia que se expresa en el ámbito educativo no es un fenómeno nuevo, ni siquiera un problema aislado que se pueda analizar sin tener en cuenta a la agresividad presente en todos los ámbitos de la sociedad. (El Día, 27/03/11)

Se consideraría entonces que es posible identificar a individuos en riesgo. Aquellos que posean una combinación particular de biología e historia de vida familiar, que los hace susceptibles de unas ciertas condiciones de futuro. Como ya lo sostiene Patrick Champagne (1999), se estigmatiza a los segmentos de la población más vulnerable como son las poblaciones más vulnerables. Lejos de ayudarlos estas “voces especializadas” suele crear una imagen negativa. Contribuyen a su estigmatización (Goffman, 2001), sin duda involuntaria y resultante del funcionamiento mismo del campo periodístico, que se extiende más allá de los acontecimientos que provocan. Estas prácticas discursivas pueden pensarse como un espacio simbólico donde se categorizan a ciertas personas y a los atributos que se consideran como corrientes y naturales, como puede ser la violencia, en las poblaciones más vulnerables.

Desde el discurso mediático la familia es percibida según sus condicionamientos materiales desiguales, víctima y a su vez culpable. En estas prácticas discursivas, parecen deslizarse sentidos sobre un modelo de familia ideal. Para profundizar el análisis es necesario tomar los aportes de Victoria Orce (2012) quien alude a que la estructura de la familia se modifica en función de los cambios que

experimenta la sociedad de la cual forma parte. Afirma que las nuevas configuraciones familiares se definen por contraposición a la familia “normal”, tornándose necesaria la pregunta acerca del estatuto de la “familia real”. Para la autora cada relación familiar es un proceso, y la imagen de la familia perfecta, armónica, resulta un cliché, aunque se añorada e idealizada con nostalgia. Así pues en los discursos propuestos desde los especialistas, parecen no cuestionar esta imagen de familia ideal.

El papel de la Escuela

En las prácticas discursivas sobre la violencia en el espacio escolar aparece la escuela como vulnerable pero que debe “autorresponsabilizarse” de su situación. Se alude a “la reflexión” de sí misma como parte de la búsqueda de la solución.

Esto tiene relación con la lucha por la representación de la escuela, y en especial la escuela pública, que tiene batalla en las prácticas discursivas.

Algunos enunciados que evidencian estos aspectos son:

“Los Equipos de Orientación Educacional (gabinete psicopedagógicos) son insuficientes y en el nivel secundario alcanzan sólo a la mitad de las escuelas, según destacan desde los gremios y admiten en el ámbito oficial.” (El Día, 07/06/11)

*“se abordarán temáticas como la autoridad docente; **estrategias para comprender y proponer acciones educativas que contemplen las diferencias y características de todos los estudiantes y la necesidad de fortalecer los equipos de trabajo docente para diseñar e implementar intervenciones pedagógicas adecuadas al contexto social que identifica a la escuela, agregaron fuentes oficiales.**” (El Día, 07/06/11)*

*“**Reflexión, catarsis colectiva y fortalecimiento del vínculo entre colegas caracterizaron ayer las jornadas de perfeccionamiento docente que tuvieron como eje el análisis de las diferentes formas en que la violencia cotidiana se "mete" en las escuelas.**” (El Día, 07/11/11)*

*“A partir de los últimos episodios de violencia ocurridos en la provincia de Buenos Aires, la presidente de la Federación de Educadores Bonaerenses (Feb), Mirta Petrocini, pidió **"debatir y reflexionar sobre esta realidad en los establecimientos educativos"**.(El Día, 06/11/11)*

La dirigente consideró que "debemos encontrar una solución con la participación y la intervención de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta jornada debe constituir un ámbito que nos permita promover una solución conjunta, que involucre también a los padres y a otros actores sociales de la comunidad. Además, resulta necesario reconstituir la autoridad y el respeto a los docentes". (El Día, 06/11/11)

Autorresponsabilización

Aparece para los distintos actores escolares un llamado a la **“autorresponsabilización”**. La reflexión de sí, constituye uno de los ejes centrales de los discursos sobre los actores escolares.

Emerge como necesaria una auto-evaluación y una auto-reflexión del espacio escolar. Este conjunto de nuevos enunciados articulan la configuración de una nueva narrativa que llama a los docentes y a la escuelas a reformularse a sí misma; a colocarse como responsable sobre la producción de su propia vida.

Algunos enunciados en los que se puede observar son los siguientes:

*“Ya sea mediante aquellas **autocríticas** que el sistema educativo puede formular sobre su propio accionar, y por las consecuentes correcciones que puedan encararse, lo importante es que estos diagnósticos sirvan como punto de partida y que, a partir de allí, los colegios cuenten con la **apoyatura y el respaldo necesarios para enfrentar con sensatez y firmeza un problema** que, sin lugar a dudas, no es sólo de los docentes ni es exclusivo del ámbito escolar.” (El Día, 10/06/11)*

*“Bello destaca el valor de trabajar **concientizando a los chicos desde una edad temprana sobre la necesidad de cuidar de sí mismos**” (El Día, 27/03/11)*

*“**llamar a los chicos a la reflexión, trabajándose fundamentalmente en las mismas instituciones educativas, aún sin descartarse las decisiones de tipo sancionatorio.**” (El Día, 24/06/11)*

*“Stoika es clara cuando, casi a manera de síntesis, dice que **“los adolescentes son el espejo de la sociedad. De modo que si no sienten un lugar (en este caso, la escuela) como propio y llegan al nivel de expresarse mediante la violencia, son los mayores los que tiene que mirarse a sí mismos”.**” (El Día, 28/03/11)*

En estos enunciados aparecen los sujetos, tales como “los chicos”, “los mayores” y “el sistema educativo” como quienes deben asumir el desafío del rencauzamiento.

Se trata de sujetos responsables que se monitorean a sí mismos, y corrigen el rumbo trazado, la sensación de una mirada vigilante se disipa en la vigilancia de cada quien sobre cada cual.

En concordancia con esto, en los análisis presentados se muestra cómo en la narrativa sobre violencia y escuela, que transmiten y construyen los medios gráficos desde la voz de los expertos, se producen estrategias que suponen grados de autonomización por medio de la responsabilización, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de la institución escuela, como de sus miembros, docentes, alumnos, y familias. Con lo cual el Estado, deja su lugar como agencia central.

Esta autorresponsabilización de la escuela y los docentes, que se menciona en el discurso mediático como autoevaluación y auto-reflexión, acerca las decisiones que se puedan tomar al ámbito de la ejecución, pero no debe confundirse con la ampliación de los márgenes de acción de los individuos. Parecería tratarse de nuevas lógicas de ejercicio del poder y no su democratización.

Las prácticas discursivas sobre la violencia en las escuelas desde el discurso de los especialistas es un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la habitan. Por tal motivo es relevante su análisis para contribuir a la desustancialización de la violencia.

Con una pretensión científica se determinan narrativas a partir de una racionalidad biomédica que parecen estar configurando nuevas formas de actuación. Donde se pretende legitimar cierta mirada sobre los estudiantes y la escuela, para constituir a las experiencias de violencia en la escuela del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Los textos periodísticos utilizan una perspectiva determinista/biologista para caracterizar a las víctimas y los victimarios de los acontecimientos relevados.

A través de estas prácticas discursivas de expertos como psicólogos, psiquiatras y médicos se consideraría darse por supuesta cierta idea o modelo de humanidad y volviendo a la idea de hombre normativa, evidente, y supuestamente universal.

Por su parte la familia es representada desde modelos ideales y es percibida según sus condicionamientos materiales desiguales, víctima y a su vez culpable.

Y por último, en continuidad con los otros discursos mediáticos que exceden al de los especialistas, la escuela se presenta como vulnerable pero que debe autorresponsabilizarse de la situación, como parte de la búsqueda de la solución.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica* (págs. 11-17). México: UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). La violencia simbólica. En P. W. Bourdieu, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (25 de 10 de 1997). *Sobre la television*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). Sobre el poder simbólico. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. . Barcelona: Akal.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y. (1972). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y. (2005). El propósito de la sociología reflexiva . En P. y. Bourdieu, *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y., & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castorina, J., & Kaplan, C. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En K. Carina, *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Barcelona: Gedisa.

- Debarbieux, E. (1996). *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*. París : ESF.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, pp. 631-639.
- Kaplan, C. (. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. (2008). Comportamiento individual y estructura social: Cambios y relaciones. Una Lectura desde Norbert Elias. En C. Kaplan, *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.
- Sousa Santos, B. (2005) Reinventar la democracia. Reinventar el Estado. Buenos Aires: CLACSO.
- Spósito. (jan/jun. de 2001). “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil” *Educação e Pesquisav*. 27, n. 1, pp. 87-103. Sao Paulo. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>
- Verón, E. (1981). *La presse. Produit, production, reception*. . París: Didier Erudition.
- Verón, E. (1987). Prefacio a la segunda edición. En *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.
- Zullo, J. (2002). Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y metadiscurso. En R. A., *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

**LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA Y LA CONCEPCIÓN DE SUJETO.
ANÁLISIS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

Lorena Sanchez Troussel

IICE, FFyL, Universidad Nacional de Buenos Aires- CONICET

lorenasancheztroussel@gmail.com

I- Presentación

La noción de experiencia ha tenido un lugar relevante en el pensamiento en general y en el campo del pensamiento educativo en particular. En las últimas décadas las discusiones sobre dicha noción han ocupado un lugar central en el campo de la filosofía contemporánea. El campo educativo no ha permanecido ajeno a estos debates y en él se han desarrollado diferentes líneas de pensamiento e investigación que toman a la noción de experiencia como noción central para sus planteos.

En este trabajo se seleccionan tres de las líneas de pensamiento que trabajan sobre la noción de experiencia en el campo educativo. En primer lugar se presenta la noción de experiencia de Dewey. Si bien, no se trata de un trabajo de las últimas décadas, la conceptualización de experiencia de Dewey es de las más difundidas en el campo educativo y en la actualidad es utilizada en el campo de la investigación y práctica educativa por diferentes equipos de investigación europeos y americanos. La segunda de las líneas; es una línea de investigación francesa, la llamada *Sociología de la experiencia*, cuyos máximos representantes son Dubet y Martuccelli, quienes utilizan las nociones de experiencia social y experiencia escolar en sus trabajos de investigación sobre la escuela francesa. La tercera y última, es una línea de trabajo española; aquí representada por el trabajo de Contreras quien analiza la noción de experiencia y su uso en la investigación educativa.

El presente artículo pretende entonces exponer ciertos aspectos de estas líneas de trabajo con el fin de delinear la conceptualización de experiencia que proponen. Como cierre se presentan algunas afirmaciones respecto de lo que supone el trabajo con la noción de experiencia, más allá de los matices entre las líneas presentadas.

I- La noción de experiencia en el campo de la filosofía: breve introducción

Ferrater Mora señala, respecto de la noción de experiencia, que la misma posee poca claridad. La poca claridad del concepto obedecería a que con frecuencia no se sabe si se alude a la experiencia natural “externa” o a la “experiencia interna” y tampoco queda claramente delimitado si se está hablando de entes individuales, a modo de realidad, a la realidad como tal e inmediatamente dada, etc. (Ferrater Mora, 1998, pág. 1099)

La pregunta por la experiencia y la dificultad de encontrar una respuesta única y clara podría explicarse por el hecho de que se trata de una pregunta filosófica que supone el entramado de conceptos que aluden al sentir y pensar, al percibir, conocer, refieren al uno mismo y a la relación con los otros, se trata de conceptos vinculados con el vivir mismo. (Greco, Pérez, Toscano; s/f).

Greco, Pérez y Toscano (s/f) señalan que pueden reconocerse dos grandes paradigmas sobre la experiencia: el de la *experiencia-empiria* y el de la *experiencia-acontecimiento*. Las autoras afirman que el interés en distinguirlos radica en que ambos suponen modos distintos de concebir al sujeto, la subjetividad, el saber y la producción de novedad. Señalan:

“No estamos proponiendo una cierta aplicación de la filosofía de la educación. Por el contrario, es un pensamiento filosófico en acto el que habita los modos de mirar, de percibir el mundo, de armarlo y desarmarlo (...) un cierto ‘paisaje’ de la experiencia y del sujeto que la habita. Todo ello constituye modos de pensar la educación, las teorías y las prácticas de enseñanza...”
(Greco, Pérez, Toscano; s/f; pág. 5)

Las autoras afirman que primero con Husserl y después con Merleau Ponty se prefigura el paradigma de la experiencia-acontecimiento que propondrá otros modos de entender la relación entre lo dado y lo construido, el sujeto y el mundo.

“La experiencia-acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra en un juego terminado. (...) Es lo que transforma, lo que ‘nos pasa’ y no lo que pasa, como afirma Larrosa, proceso subjetivo que no es anterior o posterior a la experiencia, sino que es en ella misma que ocurre, a la vez, en un tiempo actual y virtual que no cesa.” (Greco, Pérez, Toscano, s/f; pág. 7)

Los procesos subjetivos son así singulares y colectivos a la vez. Es en la experiencia misma que los procesos de subjetivación cobran forma y permiten visibilizar aquello que se aprendió.

II- Dewey y el concepto de experiencia

Dewey se sitúa en términos filosóficos, en el ámbito del pragmatismo, movimiento filosófico surgido en Estados Unidos a finales del siglo XIX. El término pragmatismo deriva de la distinción kantiana entre práctico y pragmático. Básicamente es una línea de pensamiento que afirma que el concepto de un objeto se identifica con los efectos prácticos que puedan concebirse de él (Monteagudo, 2005).

La versión particular del pragmatismo defendido por Dewey se denomina *instrumentalismo*. Para Dewey, la validez de la teoría se determina mediante el examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. Entonces, las ideas generales son instrumentos que permiten la reconstrucción de situaciones problemáticas, los conceptos son construcciones provisionales ya que tienen una función instrumental y se relacionan con la acción y la adaptación al medio. En este marco, el principal concepto de Dewey es el de *experiencia* (J. González Monteagudo, 2001).

Dewey señala: “*yo supongo que en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal*” (Dewey, 2000, págs. 21-22) En el marco de lo que él plantea como un debate entre la *educación tradicional y educación progresiva*; señala que es necesario considerar el concepto de experiencia, a la vez que tener presente que si bien toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, esto no significa que todas las experiencias son igualmente educativas. En este sentido, experiencia y educación no son para Dewey términos equiparables y algunas experiencias en vez de resultar educativas, resultan lo contrario.

(Una experiencia antieducativa es aquella que) “*tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro.*” (Dewey, 2000, pág. 22)

La experiencia es para Dewey una cuestión relacionada con el intercambio entre el ser vivo y su medio físico y social, y no únicamente un asunto de conocimiento. En la misma se ponen en juego entonces un conjunto de acciones, pero también de afecciones y no se refiere a algo meramente subjetivo (J. González Monteagudo, op. cit.). A su vez, en tanto supone un esfuerzo por cambiar lo dado o establecido implica una proyección que supera el presente inmediato. De este modo, para Dewey, experiencia y pensamiento no son dos términos opuestos, sino que se reclaman mutuamente.

“De esta base epistemológica podemos entrever ya los supuestos ontológicos deweyanos. En efecto, la realidad se caracteriza por la indeterminación y la pluralidad (...) su naturalismo empírico es ‘pluralismo, contextualismo y relativismo’. Esta misma orientación encontramos en su antropología, que refleja la influencia del evolucionismo darwiniano (...) Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona que se expresa del siguiente modo: ‘La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y social. La individualización personal tienen su sustento y condiciones en los simples sucesos.’” (J. González Monteagudo, op. cit.; pág. 23).

III- Dubet y Martuccelli y el concepto de experiencia¹

La denominada *Sociología de la experiencia* es una línea de producción teórica e investigación empírica, surgida a partir del trabajo de dos sociólogos franceses: François Dubet y Danilo Martuccelli. Los autores desarrollan la noción de experiencia sociológica y experiencia escolar en *La experiencia sociológica* (Dubet) y en *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli). Dubet y Martuccelli en la introducción del libro mencionado, al comenzar a precisar su objeto de investigación, la *experiencia escolar*, señalan respecto de la *experiencia social*:

¹ Lo señalado en este apartado es parte de un trabajo anterior escrito junto a Marianela Renzi , titulado “La noción de experiencia en la investigación sobre trabajo docente. Algunos interrogantes epistemológicos” presentado en el Congreso de la RED ESTRADO, Chile, 2012.

“La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación.” (Dubet, 1998, pág.15)

Interesados por la pregunta de *qué produce la escuela* diagnostican que es imposible analizar tal producción observando roles y programas, quedándose con la mirada del sistema exclusivamente. Se hace necesario incluir la mirada de los sujetos, y es la noción de experiencia la que permite esta inclusión. Sin desconocer los elementos “objetivos” de los que el sujeto se sirve del sistema, con este cambio teórico se da cuenta de que el actor es sujeto, construye esa experiencia y en esa construcción reproduce y produce al sistema y a *sí mismo*. Entonces, el interés de Dubet y Martuccelli (1998) y de Dubet (2006) puede situarse en el marco de la comprensión de la tensión entre el funcionamiento “objetivo” de la vida social y las elecciones y prácticas de los individuos. Así Dubet define como problema teórico central el de las relaciones entre “objetividad” y “subjetividad”, entre actor, sujeto y sistema. Es en el marco de estos interrogantes que se propone la noción de experiencia social. En cuanto a la experiencia escolar señalan:

“Se definirá a la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen.” (Dubet y Martuccelli, 1998, pág.79)

Suponen un actor que construye su experiencia y en esa construcción deviene sujeto. Además suponen “algo” más allá de ese mundo “subjetivo”, un “algo” dado por las condiciones del sistema, que le es “dado” al actor *a priori*. Esos *a priori* son concebidos como *lógicas de acción*. Se trata de tipos puros de acción que el actor combina para construir su experiencia social, las mismas son concebidas como modos de articulación entre actor y sistema y son tres²: la integración social, la estrategia y la subjetivación. Para profundizar en la conceptualización nos detendremos en ellas.

La integración social. Dubet señala que no hay necesidad de abandonar aquellos modelos de comprensión que definen que las conductas y pensamientos derivan de la internalización de modelos culturales, normas, identidades. Las identidades son así sociales, en tanto nos definimos por lo que los demás nos atribuyen e incorporamos. Desde este punto de vista, cuando actúo la sociedad, ésta se me presenta como un sistema de integración social, en él trabajo para lograr el reconocimiento y construir mi identidad. Percibo el mundo en términos funcionalistas. En esta lógica el sistema precede al actor. Sin embargo, dice Dubet, hay que tener presente, que además de un estado, la integración es una actividad, por tanto, uno construye esa “integración objetiva” que es “subjetividad personal”.

La estrategia. Desde el punto de vista estratégico el individuo es menos su identidad que un conjunto de recursos movilizables y el control social se define más bien en términos de oportunidades y “errores”. Es decir que, los objetos sociales cambian de significación de acuerdo con la lógica que opera sobre ellos. Desde este punto de vista, la sociedad ya no es percibida como un conjunto de normas y funciones, sino como una suma de estrategias individuales, “como una serie de mercados” (Dubet, 2006, pág. 119)

Subjetivación. Ninguna de las dos lógicas anteriores da cuenta de la concepción de los actores como “sujetos deseosos” y, además, más o menos capaces de ser el centro de su acción. “No explican ni la reflexividad, ni la distancia respecto de sí mismos, ni la actividad crítica que caracterizan a la mayoría de los actores sociales” (Dubet, 2006, pág. 121). Dubet señala, que si se parte de considerar que se actúa en varias lógicas o registros de acción, se hace necesario pensar en un sujeto, en un “director” en condiciones de “manejar” esas diversas lógicas.

² Si bien en el libro de Dubet y Martuccelli (1998) en que se presenta la investigación citada se desarrollan las tres lógicas de acción, usaremos aquí para su desarrollo la sistematización de las mismas que realiza Dubet en una publicación de corte más teórico: Dubet (2006) *La experiencia sociológica*. Barcelona, Gedisa.

Desde este punto de vista la sociedad es percibida como un sistema de dominación que se opone a la autorrealización de los actores.

Entonces, podríamos definir a la experiencia social como la manera en que los actores articulan estas diversas lógicas de acción con el propósito de tener el mayor dominio posible de ella. Dubet precisa para situarse. Nos dice que la noción de experiencia por lo general supone un significado doble. Por una parte refiere a “lo vivido, el flujo de emociones, sentimientos e ideas”. Por otra, “designa técnicas de medición, verificación y resolución de problemas” (Dubet, 2006, pág.124). Él se sitúa, explícitamente, en la segunda de las concepciones. En su visión las consecuencias metodológicas de tal construcción de objeto se traducen en su propuesta de “intervención sociológica”, en la que aquí ya no podremos detenernos.

IV- Contreras y el concepto de experiencia

En el campo de la producción española, la noción de experiencia ha tenido una consideración central. Autores como Larrosa, Bárcena y Contreras han realizado aportes interesantes sobre dicha noción. En este caso nos detendremos en la conceptualización que aporta José Contreras y Nuria Perez de Lara en el libro *Investigar la experiencia educativa*. La noción de experiencia propuesta por estas líneas ha sido central, en algunos de los planteos realizados por grupos europeos y latinoamericanos que trabajan sobre *narrativas, formación y trabajo docente*.

Los autores señalan que la importancia de la consideración de la noción de experiencia en la investigación educativa radica principalmente en que la propia idea de educación está ligada a la de experiencia y también al *pensar*, por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, toda práctica educativa busca ser experiencia, y la experiencia es definida “como algo que da que pensar”. En segundo lugar, la práctica educativa sólo puede ser comprendida en tanto experiencia, es decir, en tanto es vivida por sus protagonistas, dando cuenta de lo que les significa o *da que pensar* para ellos. En este sentido, los autores no proponen el estudio de experiencias educativas, sino el estudio de la educación como experiencia.

Proponen así una conceptualización de experiencia a partir de “dar notas”, es decir, señalan cuestiones que permiten más que definir, acotar lo que significa la experiencia. Recuperaremos aquí solo algunas de ellas debido a la extensión y propósito del presente trabajo.

Lo vivido

En primer lugar, los autores cuando hablan de experiencia educativa, señalan que se entiende por tal *lo vivido*, se trata de aquello que las personas concretas viven. Entonces, una faceta central de la experiencia educativa hace a las dimensiones y cualidades de las vivencias de las que se participa en las situaciones educativas. De este modo, sentimientos, emociones y razón no están disociados y cuando se dice *experiencia educativa* no se hace tanto alusión a una serie de fenómenos sino a la forma en que ellos son vividos, es decir que la experiencia sería *el modo de vivir los acontecimientos*.

“Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que ‘sucede’, sino algo que se tiene.” (Contreras y Perez de Lara, en Contreras, 2010, pág. 24)

En tanto la experiencia es *lo que pasa, lo que nos pasa*; la consideración del sujeto se vuelve central, en tanto siempre que se padece o se goza se hace en un cuerpo sexuado.

Lo inesperado

Por otra parte la experiencia se relaciona directamente con lo inesperado:

“La experiencia – dice Gadamer (1977, p.28)- tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca una experiencia nueva” (citado en Contreras y Perez Lara, en Contreras, 2010, pág. 25)

En este sentido la experiencia supone la irrupción de lo imprevisto, supone que aquello del orden de la incertidumbre se hace presente, la experiencia no es así aquello producto de un

plan y es a raíz de este componente de novedad que obliga a pensar, en tanto se trata de aquello que no puede ser capturado por las categorías del lenguaje que se poseen y que requiere de un nuevo lenguaje, de nuevos saberes. Entonces la experiencia es experiencia en tanto se trata de lo vivido que reclama nuevos significados, que reclama ser dotado de sentidos que no se disponían. Entonces, señalan los autores, “*en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia*” (Contreras y Perez Lara, en Contreras, 2010, pág. 25)

Pasividad y actividad

La experiencia también supone una relación entre actividad y pasividad. Citando a Dewey y Sennet los autores señalan que la experiencia supone la práctica, aquel conjunto de acciones en la que te implicas, lo que se padece por estar inmerso en el mundo y aquello que se piensa sobre esas acciones que se realizan.

Señalan, que a diferencia de Dewey, Sennet acentúa la idea de receptividad propia de la práctica, el “estar atento a lo que la práctica tiene para decirte” y no sólo a la dimensión propositiva de la práctica. Así, la relación entre actividad y pasividad se entiende de un modo particular que supone una idea pasiva de la experiencia (en el sentido de que nos hace algo, nos afecta, nos transforma), pero también activa (como disposición a que la experiencia pueda suceder, a que no sea solo un transcurrir de las cosas).

IV- Conclusiones

Hemos presentado de forma muy breve tres conceptualizaciones de experiencia en el campo educativo. La de experiencia educativa de Dewey, la de experiencia escolar de Dubet y Martucelli y finalmente algunas “notas” que permiten definir la experiencia del texto de Contreras y Perez de Lara.

Nos detendremos aquí en señalar los puntos comunes entre las conceptualizaciones y no tanto sus matices, ya que nos interesa remarcar lo que supone la incorporación de la noción de experiencia en el campo educativo.

Así, más allá de las diferencias entre los conceptos presentados, el trabajo con la noción de experiencia supone una cuestión central y es la de incorporar la subjetividad en los estudios educativos. Usar la noción de experiencia, supone un interés epistemológico que podríamos caracterizar de manera general como “hermenéutico”. La experiencia no puede ser abordada

analizando “desde fuera” disposiciones y actitudes, sino que es necesario comprender, podríamos decir interpretar, los significados otorgados por el individuo a determinadas situaciones. El uso de la noción de experiencia, independientemente de las diferencias entre las conceptualizaciones, supone sin lugar a dudas, dar un lugar central al sujeto en el campo de la investigación.

La segunda cuestión que es necesario señalar, seguidamente de la primera, es que en ninguna de las conceptualizaciones, la consideración de la experiencia supone el análisis de algo del orden de lo puramente individual o personal y esto da cuenta ya de algunos principios sobre la concepción de subjetividad que la noción de experiencia supone. Si bien, se trata de recuperar la dimensión subjetiva, hablar de la experiencia, supone la consideración de factores individuales o personales pero también supone la relación (que puede a su vez entenderse de distintos modos) con la alteridad. La experiencia no es algo ni enteramente individual ni enteramente social. Sí, es necesario señalar que en las conceptualizaciones trabajadas, hay un mayor interés por la dimensión social de la experiencia en los trabajos de Dubet y Martuccelli como hemos mencionado en el apartado correspondiente.

Martin Jay hace referencia a la noción de experiencia y a esta tensión:

“La ‘experiencia’, cabría decir, se halla en el punto nodal de la intersección entre lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual. Si bien es algo que es preciso atravesar o padecer antes que adquirir vicariamente, aún la experiencia en apariencia más ‘auténtica’ o ‘genuina’ suele estar ya modificada por modelos culturales previos. (...) La paradoja se pone de manifiesto empero de otra manera. Por mucho que interpretemos la experiencia como una posesión personal inevitablemente se la adquiere a través de un encuentro con la otredad, sea humana o no. Esto es independientemente de cómo se la defina (...) es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo.” (Jay, 2009, pág.20-21)

Por otra parte podemos señalar que la noción de experiencia supone el análisis de las acciones y del pensamiento, pero también de aquello del orden de las emociones y los afectos. En este

sentido, con más énfasis aún en la postura de Contreras, se trata de considerar un sujeto que no solo es pensamiento, sino que es pensar y sentir y que tiene cuerpo, un cuerpo sexuado.

Sin lugar a dudas, más allá de las diferencias (una preocupación más ligada a las acciones en el caso de Dubet y en parte también en Dewey y un énfasis en la cuestión receptiva en los planteos de Contreras) la noción de experiencia supone poner de relieve la dimensión subjetiva. Supone preguntarnos si estudiar la experiencia es estudiar las acciones, las emociones, aquello que se hace o se padece; si es estudiar algunas de esas cosas o todas ellas. Supone preguntarnos acerca del modo en que entendemos las relaciones entre lo social y lo individual. Supone preguntarnos sobre si concebimos a un sujeto-objeto como sujeto racional, más cercano a las concepciones de la filosofía moderna, que propone y actúa y controla lo que sucede o si se trata de un sujeto que es habitado por la otredad, una otredad que no siempre es sabida y que no puede ser controlada; es pensar e interrogarnos si el sujeto de la experiencia es siempre un sujeto de la consciencia o si es posible hablar de un sujeto del inconsciente y que supone una y otra cosa.

La consideración de la experiencia supone entonces la consideración de la subjetividad en la investigación; una subjetividad que a su vez puede ser entendida de diversos modos. Los modos en que concibamos la experiencia y la subjetividad determinarán preguntas y desafíos en la investigación acerca del tipo de saber que pueda producirse sobre la experiencia y acerca de cuáles serían los métodos más adecuados para la producción de saber sobre la misma.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suarez, D. (coords.) (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente*. Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”. Buenos Aires, CLACSO-FFyL-UBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Dewey, J (2010) *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2011) *La experiencia sociológica*. Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Espósito, R. (2009) Tercera persona. En: Espósito, R. (2009) *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ferrater Mora (1998) *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires, Ariel.
- Gonzalez Monteagudo, J. (2005) Jhon Dewy y la pedagogía progresista en Trilla (coord.) (2005) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España. Grao.
- Greco, M.B.; Perez, A.; Toscano, A. (s/f) Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. s/d.
- Jay, M. (2009) *Cantos de experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Souto, M. (2000) Las formaciones grupales.: un objeto de estudio. Consideraciones epistemológicas. En: Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

LA NOCIÓN DE “RELACIÓN CON EL SABER” Y EL ESTUDIO DEL SUJETO

Tenaglia, María Guadalupe.

UBA - IICE

gtenaglia@filo.uba.ar

1. Presentación del tema, objeto, problemas, hipótesis bajo estudio y/o anticipaciones de sentido, recorriendo brevemente sus objetivos generales y particulares.

Esta comunicación tiene como propósito interrogarse sobre el estudio del sujeto y de la subjetividad en el marco de la investigación realizada en la Maestría en Formación de Formadores, cuyo propósito fue describir y analizar los rasgos que constituyen la relación con el saber en un formador. Se parte de la hipótesis que el conocimiento de dicha relación permite acceder también al estudio del sujeto y de la subjetividad. La *relación con el saber* es de carácter singular y particular e íntima del sujeto en un contexto social y en un momento histórico dado. Ella vincula al sujeto con un objeto que es “el saber” el cual no remite a conocimientos o saberes específicos, sino a una globalidad. En la tesis referida se elaboró la categoría teórica de relación con el saber “reflexiva”, la cual da cuenta de la peculiar forma de relación con el saber del sujeto. Se trabajó principalmente siguiendo la conceptualización de la noción desde la perspectiva psicoanalítica desarrollada por Jackie Beillerot y Equipo (París X), no obstante se incluyeron algunos aportes del enfoque socio-antropológico de Bernard Charlot (París VIII). Aquí abordaremos parte de los datos de la investigación desde esta última perspectiva profundizando en las dimensiones de la relación con el saber que el autor establece: la epistémica, la identitaria y la social.

Analizaremos particularmente la dimensión identitaria, haremos una breve referencia a la social y, finalmente, nos interrogaremos sobre los alcances del trabajo para abordar la cuestión del sujeto y de la subjetividad.

2. Abordaje teórico/metodológico a partir del cual está llevando a cabo

La investigación se realizó desde el enfoque clínico en educación y formación (Souto, 2006) es decir, desde una lógica cualitativa que enfatiza el estudio en profundidad, el interés por la comprensión, la interpretación, el descubrimiento de teoría, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular. Este enfoque incluye además el trabajo de análisis de la implicación del sujeto que investiga a lo largo del proceso de investigación.

La recolección de datos se realizó en diferentes etapas a lo largo de 2 años. Se trabajó a partir de observaciones institucionales, observaciones de clases y entrevistas en profundidad al docente y entrevistas semi-estructuradas a sus estudiantes. Los materiales fueron analizados mediante diversas técnicas; las entrevistas a partir del análisis del discurso (Benveniste, 1977 y Perelman, 1997), el análisis cualitativo (Woods, 1987) y en análisis clínico (Souto, 2006). Las observaciones de clases mediante el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 1998). Se reconstruyó la historia institucional tal como era recordada por los actores y mediante documentos de la escuela, y se elaboraron hipótesis en torno a los modos de formación. El marco teórico incluyó como conceptualizaciones centrales las nociones de relación con el saber, formación (Ferry, 1997 y Filloux, 1996), dispositivo técnico pedagógico (Souto, 1999) y saber (Beillerot, 2001 y 1998; Barth, 1993 y Schön, 1992).

Nos detendremos ahora y de manera sucinta en dos formulaciones de la teoría de Bernard Charlot: el sujeto y la relación con el saber. Charlot (2006) considera al sujeto como “un ser humano, abierto a un mundo que no se reduce al aquí y ahora, y a su vez soportado por esos deseos, en relación con otros seres humanos, que son también sujetos” (op. cit., pag. 39). El sujeto es un ser social que nace y se desarrolla entre otros sujetos –su familia o sustituto de la misma- y desde entonces ocupa una posición en el espacio social, atravesado por relaciones sociales. Es un ser singular, que tiene una historia, interpreta y da sentido al mundo y a sus relaciones con otros. Para el autor, este sujeto actúa *en* y *sobre* el mundo; se enfrenta a la cuestión del saber como necesidad de aprender y como presencia en el mundo de objetos, de personas y de lugares portadores de saber, y finalmente, se produce él mismo y es producido, a través de la educación.

Para que el sujeto pueda volverse tal debe apropiarse del mundo, entonces está sometido a la obligación de aprender, ya que al adquirir “saber” se asegura cierto dominio del mundo en el que nace, puede comunicarse con los otros y vivir ciertas experiencias que le permiten crecer y volverse más independiente. Pero, si para volverse “humano” es necesario aprender, ello no es equivalente a adquirir un “saber” sino que “existen formas de aprender que no consisten en apropiarse de un saber entendido como contenido intelectual” (op. cit., pag. 67). “Aprender” es una *actividad* que realiza el hombre que es más abarcativa que “saber”, ya que se puede aprender una actividad (como nadar o atarse los cordones) y también aprender a entrar en formas relacionales (como decir “buen día” al ingresar a un salón).

Analizar la *relación con el saber* es estudiar al sujeto confrontado con la actividad de aprender. Al aprender un sujeto despliega una actividad *en situación*: en un lugar, en un momento de la historia del sujeto que aprende y en presencia de otros que lo ayudan a aprender. La acción de aprender se

da en un tiempo-espacio compartido con otros. Mediante la adquisición de saber el sujeto se instala en cierta relación con el mundo, pero, advierte Charlot, hay otras *relaciones* en las que el sujeto se instala al aprender. Aprender supone relaciones con los otros y consigo mismo, de manera que lo que está en juego para el sujeto nunca es exclusivamente epistémico. La adquisición de saber da cuenta de la dimensión *epistémica de la relación con el saber*, pero pueden identificarse otras dos dimensiones: la **identitaria** y la **social**. La primera da cuenta de que al aprender se pone en juego la construcción de sí y la imagen de sí. Aprender tiene sentido para un sujeto en referencia a su historia, a sus expectativas, a su concepción de vida y a las relaciones con los otros. En el aprender se pone en juego la imagen que el sujeto tiene de sí y la que quiere brindar a los otros, es por ello que Charlot denomina a esta dimensión como *relación identitaria con el saber*. La segunda dimensión da cuenta de la posición social que ocupa el sujeto, a partir de la cual construye su visión del mundo y desde la cual debe apropiárselo. Esta dimensión no se agrega a las anteriores, sino que contribuye a “darles forma” y para un adecuado estudio de la misma es necesario considerar no sólo la posición social y la historia del sujeto sino también el contexto socio-político-económico más amplio.

3. Principales avances y problemáticas a los que se ha enfrentado en su proceso de investigación.

El trabajo de tesis se sitúa en el mundo de la formación realizada entre 2006 y 2010. Trata una situación de formación profesional dentro del ámbito de una escuela media técnica pública, en la cual se desempeña un profesor-formador de futuros ópticos en la especialidad contactología. El docente del caso, Daniel, de 50 años, es graduado en óptica de la misma institución, a la cual se acercó para formarse en la especialidad pues trabajaba en una óptica. Ya graduado, permaneció en la escuela “ayudando” a los docentes en las clases prácticas y posteriormente fue docente en “Laboratorio de Lentes de Contacto” (práctica), “Lentes de Contacto” y “Óptica Oftálmica” (teóricas). En 1994, fue designado por la escuela técnica como representante para una Asociación Internacional de Profesores de Óptica. Allí rindió un examen y obtuvo el título de *fellow* o “educador de educadores”, condición que valida cada dos años rindiendo un examen similar. En la actualidad es Secretario para América Latina de dicha Asociación y “Faculty Member” del Instituto Universitario de la misma. Allí está a cargo de la capacitación de los miembros de Latinoamérica. La Asociación es el único ámbito en el que Daniel recibe formación docente. Desde hace algunos años, Daniel tiene su propia óptica, en la que trabaja durante el día. Dedicó la mayor parte de su tiempo a esta actividad y por las noches enseña en la escuela. El docente realiza también otras

actividades. Entre las vinculadas a la óptica, investiga sobre cuestiones de “baja visión”, dicta cursos a profesionales sobre esta temática y brinda conferencias en empresas a nivel nacional e internacional. Entre las actividades de formación tiene realizados una gran cantidad de cursos no formales sobre la especialidad, y cursos de posgrado a distancia en universidades de USA y España y se encuentra finalizando una Licenciatura en Rehabilitación Visual. Además estudia canto y pintura. Daniel es una persona religiosa. En la actualidad asiste a un grupo de estudio de encíclicas papales con un Abad y restaura imágenes religiosas en los templos que así lo requieren. En la escuela de nuestro estudio, el “Laboratorio de Lentes de Contacto” es un espacio reconocido como el “orgullo de la institución” según otros docentes.

Como se desprende de lo hasta aquí mencionado, y a riesgo de incluir un tanto descuidadamente la implicación de esta investigadora, podemos sostener que Daniel es una “figura excepcional” y un apasionado por el conocimiento. A lo largo de las entrevistas, se reconoce como una persona que le gusta estudiar y estar “informado”, así como “buscar literatura” para estar “actualizado”. Expresa que para él, el conocimiento “es placentero” ya que siente “placer en recibir conocimiento, en impartir el conocimiento y en investigar para lograr algo mejor”. En estas últimas expresiones de Daniel se ponen en evidencia un componente afectivo –no exclusivamente intelectual o epistémico– ligado al saber y a su relación con el saber, y ello nos permite remitir a las dimensiones identitaria y social.

Para analizar estas dimensiones retomaremos en principio, algunos pasajes en los que Daniel refiere a experiencias de saber y formación por fuera del campo de la óptica.

*D: (...) [lo que aprendo] **Lo trato de acomodar a mi ser** (...) la pintura es otro hecho importante, porque en relación a la pintura **yo he ido haciendo una evolución** desde el punto de vista que terminé usando lo que es la pintura, el concepto de pintar, pero terminé restaurando imágenes sagradas (...). Porque me parece [importante] que recuperar la vida que le da el color. Es decir, porque yo lo veo desde el punto de vista de la profesión; para mí, recuperar colores es recuperar vida. Nosotros somos, más del 80% visuales, es decir que todo entra por la vista.*

El pasaje muestra un sujeto activo, que transforma en objeto propio aquello que aprende. Daniel “acomoda” a su modo de ser “contenidos” de pintura, hace una “evolución” como dice, una transformación de aquello que aprende. Veamos otra secuencia del pasaje anterior:

D: (...) por ejemplo, hay algunos que cuentan cuentos. Yo no sé exactamente contar cuentos, pero [en la clase] busco una situación donde haga que [la clase] sea risueña y se distienda la situación, en lo que estoy diciendo. Es decir, por ahí no paro y cuento un

cuento. Eso me parecería una situación ridícula para mi personalidad. Pero puedo sí, generar una situación cómica, ¿no? risueña, más que cómica, ¿no? (...).

Si sostenemos que la relación con el saber es una relación con el mundo, con los demás y con uno mismo, y que al entrar en relaciones epistémicas con el saber el sujeto se imbrica en relaciones identitarias, vemos cómo *ese trabajo que Daniel realiza sobre el saber está en referencia a la imagen de sí, a cómo el sujeto se ve: “ridículo”* contando un cuento y *“cómodo”* generando una situación cómica. En el pasaje anterior el trabajo sobre el saber muestra la imagen de un profesional que tiene una concepción propia sobre la capacidad de ver (es “recuperar color”, “recuperar vida”) lo cual, de manera más sutil, muestra una imagen de un sujeto que puede recurrir a otros campos para pensar su práctica, y por ello podemos decir, un sujeto creativo.

Otros pasajes de las entrevistas muestran un sujeto que puede verse en el transcurso del tiempo, reconociendo transformaciones en su historia personal:

*D: (...) yo creo que lo más importante, o lo que fue más importante **en mi historia** es que siempre me han dejado la posibilidad de **aprender más**, y de **querer saber más permanentemente** (...)*

*D: (...) mi madre siempre estuvo **buscando la manera de ampliar el conocimiento, siempre estuvo tratando de leer y educarnos. De manera que aprendía algo y nos [lo] enseñaba; y lo mismo hacía mi papá. [Mi madre] nos compró [a mí y a mis hermanas] una serie de libros como para aprender. Es decir, desde lo religioso, siempre una Biblia para chicos y [también había libros] del conocimiento general. Existían en mi época unos libros que se llamaban “Lo sé todo”, que eran un montón de tomos donde había un montón de información general, que siempre teníamos en casa para investigar, que siempre nos sirvió para la escuela (...)***

*D: (...) siempre nos dijeron que **debíamos buscar la manera de que siempre estuviéramos aprendiendo cosas, de hecho, mis dos hermanas, cada una en lo que hace, siempre están buscando la manera de ser mejores. Tanto desde el punto de vista de ser personas como desde el punto de vista del conocimiento de cada una de lo que hace. (...)***

En el reconocimiento de la evolución de uno mismo encontramos otro componente del aspecto identitario de la relación con el saber. En el seno familiar el aprendizaje tiene como propósito la transformación de sí mismo, aprender para ser mejores: mejores personas, mejores profesionales. La búsqueda no es sólo del conocimiento *per se*, sino que consiste en buscar cómo ser mejor persona. Aquello que se aprende, lo que se sabe, tiene como propósito modificar al sujeto. La adquisición de conocimiento, el saber mismo tienen sentido en tanto permite la transformación

como persona y la mejora de su actividad como profesional. Resulta interesante destacar aquí que la relación con el saber de Daniel se constituye desde la infancia como relación identitaria con el saber.

Estos pasajes nos permiten reflexionar sobre la existencia de un sujeto que al entrar en relación con el saber necesariamente reflexiona sobre su historia y sobre el sentido que le otorga al saber para su práctica. Podemos pensar entonces en el proceso de constitución/construcción subjetiva del que da cuenta de la dimensión identitaria de la relación con el saber. Relación que lejos de constituirse como puramente cognitiva, aparece fuertemente significada como construcción de sí, como un devenir del sujeto, no un sujeto “estable”, idéntico a sí mismo. Siguiendo a Najmanovich (2005, pg. 51) pensamos en el sujeto no como “individuo”, “átomo social” o “sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales”, sino como *organización emergente* en la que las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de nuestra experiencia del mundo y de sí mismo. El sujeto adviene como tal en la trama relacional de su sociedad y, agregamos, de las instituciones en las que vive. No es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones.

Es en la interacción con el otro y con los otros, en las que vemos que Daniel *acepta* la aventura de conocer y al hacerlo profundiza la relación consigo mismo, en una construcción de sí y de la imagen de sí activa y constante. La referencia a antiguos maestros, como un Abad, nos permite reflexionar sobre ello. Fuera del ámbito de la escuela aparece la figura del Abad con quien Daniel comparte análisis de las encíclicas papales:

D: (...) lo interesante de incorporar ese saber [el de las encíclicas papales] es raro porque, a ver, [es] algo que parece estrictamente imposible de hacer. El Abad convierte la filosofía y la teología en una acción práctica. Y convierte lo que parece imposible, en algo tangible y posible. Y eso, aunque parezca mentira, después yo lo aplico [al aula]; este, es decir en las cosas que, si yo tengo que explicar algo realmente difícil, preguntarme cómo hago. Es decir, si me resulta complicado a mí entenderlo [el contenido de las encíclicas] pero alguien me lo explica y me aclara un montón de puntos y digo, “ah bueno, si este hombre [el Abad] lo hizo y era tan humano como yo, ¿por qué no lo puedo hacer yo?” [con los estudiantes]

Aquello que el Abad consigue con los asistentes a sus charlas (convertir la “filosofía y la teología en una acción práctica”) él mismo intenta realizarlo con lo que enseña a sus estudiantes (convertir

en “algo tangible” lo que enseña). Daniel se plantea un desafío “¿por qué no lo puedo hacer yo?”. La interacción con el otro, su admiración por la capacidad del Abad parece llevarlo a plantearse el desafío, no de llevar un “contenido intelectual” a sus clases sino de hacer comprensible algo que parece muy difícil. Es en ese “medirse”, “compararse”, pensarse tan humano como el Abad, es decir en esa interacción con el otro en la cual Daniel se “ve” a sí mismo y proyecta una imagen a los demás (“puedo ser tan capaz como el Abad”). Esto también puede observarse en relación a sus antiguos maestros que influyeron en su modo de enseñar, como cuando dice:

D: (...) [la docente me ha transmitido] la necesidad de investigación y de saber más, sí la profesora que yo tuve en “Laboratorio de lentes de contacto”. No soy “copia de”, es decir, no soy copia [de esa docente] (...)

Nuevamente aquí el pensarse en relación al otro parece permitirle pensarse a sí mismo: “investigo como mi docente pero me diferencio de ella, no soy copia”. Resulta interesante ver cómo al mismo tiempo que se diferencia, Daniel se reconoce como parte del colectivo de los docentes de la escuela, particularmente en la actividad de investigación y la búsqueda constante de saber. De esta manera construye una imagen de sí que está incluida en el colectivo de la escuela: se considera a sí mismo como un formador inmerso en relaciones de filiación –al reconocerse entre otros ópticos y docentes “como él” – y de reconocimiento – maestros y modelos a través de las cuáles ha sido y se constituyó como óptico y docente-.

El hacer referencia al colectivo de docentes de la escuela nos permite retomar brevemente la dimensión social de la relación con el saber. Veamos cómo Daniel se reconoce en una de las funciones sociales de su escuela: brindar formación a sus graduados durante su ejercicio profesional:

D: (...) nosotros les decimos [a los alumnos de 6to año] que la escuela no termina acá, ellos no dejan de ser parte de la comunidad porque han terminado (...) nosotros estamos a la disposición de ellos para que vengan a consultarnos cualquier situación profesional que se les plantee [...] la escuela, como institución, está abierta a que ellos se acerquen como egresados. Y yo como docente de ellos -o ex docente de ellos-, estoy abierto a que me vengan a consultar (...)

Los análisis del material institucional en su conjunto, nos llevaron a sostener que el saber es significado institucionalmente como eje del vínculo con la comunidad, el cual se muestra aquí, como motivo de consulta, intercambio y formación continua para los graduados. Daniel participa de este vínculo, y es en ese sentido que podemos hacer referencia a la dimensión social de la relación

con el saber. Saber que se genera en la escuela y que circula hacia la sociedad; saber que es parte de una “cadena de transmisión”, es recibido para ser dado. El saber puede interpretarse como experiencia con otros, en tanto *locus* del intercambio entre los sujetos. El saber tiene una orientación hacia lo social y es motivo del intercambio con el afuera (en las orientaciones a graduados pero también en otras instancias organizadas por la institución y no mencionadas aquí: los seminarios empresa-escuela; los proyectos para la comunidad, entre otros). Es este mismo sentido del saber desde el cual parece construirse la relación con el saber de Daniel que hemos denominado “reflexiva” y que presentamos a continuación.

4- Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

En sus trabajos, Charlot señala que el sujeto *es* relación con el saber en tanto el sujeto debe aprender, apropiarse del mundo, construirse. No obstante nos parece pertinente incluir la distinción entre sujeto y subjetividad de Najmanovich (2005), quien sostiene que no debe confundirse “sujeto” con “subjetividad”, ya que ésta es la “forma peculiar que adopta el vínculo humano –mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética” (op.cit. pg., 52). El análisis de los rasgos de la relación con el saber “reflexiva” de Daniel nos permite avanzar sobre la noción de *subjetividad* de la autora.

Respondimos a la pregunta principal de nuestro trabajo de tesis *¿Cuáles son los rasgos de la relación con el saber del formador?* describiéndola como “reflexiva”. Tomamos esta denominación inspirados en lo que Schön (1992) denomina “profesional reflexivo” y debido a que Daniel se reconoció incluido en este tipo de profesionales en la última entrevista realizada. Pero el nombre de la categoría remite a sentidos más profundos, por lo que es importante señalar la coincidencia entre el reconocimiento del término en Daniel como sujeto de la investigación y las hipótesis que habíamos elaborado en la investigación en la que denominamos a su relación con el saber como “reflexiva” y a fin de presentarla establecimos cuatro agrupamientos de sentido. Un primer agrupamiento de sentidos refiere al *retorno sobre sí*. Se trata de la actitud de erudición, de un modo de proceder fundamentado, de detenerse para la deliberación frente a una idea; modo de conocer vinculado a su interioridad, a sus pensamientos y emociones; vínculo activo de conocimiento. Realizamos un segundo agrupamiento de sentidos en torno a la noción de *proyección*. Proyección a partir de la idea de reflexión desde la física donde la luz es reenviada, redirigida proyectada al otro. Iluminación intelectual y espiritual que posibilita que el otro se vea y se reconozca. Acción de “reflexión” que implica la proyección de uno mismo en el otro como sujeto en formación. Proyección que también implica transformar los objetos del mundo a partir de los propios deseos y

de la propia creatividad para devolver esos objetos con el propósito de enriquecer ese mundo. Un tercer grupo de sentidos remiten a *la curiosidad*. Este sentido, tomado del significado de “reflexión”, referido al mantenimiento de una mirada “ingenua” y despojada de aquello que, aún siendo “conocido”, es mirado nuevamente de manera extrañada. El último grupo de sentidos refiere al *carácter activo y creador*. Carácter activo de la reflexión que siempre vuelve sobre sí, pero que también “se sale del ser” y acepta la apertura. Carácter creador de la reflexión como esfuerzo del sujeto por hacer sentido, dando lugar a lo nuevo.

Hemos avanzado también en el reconocimiento de cómo estos rasgos aparecen en el desarrollo de las clases del Laboratorio de Óptica, en el propio trayecto profesional del formador y en la institución en la que Daniel enseña (si bien no podemos profundizar en ellos aquí).

Entonces, el trabajo nos permitió acceder a la relación con el saber de un sujeto, que denominamos “reflexiva”. Los rasgos de esta relación (el retorno sobre sí, la proyección, la curiosidad y el carácter activo y creador) puestos en análisis en esta presentación nos muestran más que un modo de aprender y conocer. Muestran aspectos identitarios, la imagen de sí y hacia los demás de Daniel como sujeto: es reflexivo, se brinda a los demás, es curioso, activo y creativo. En realidad, y para ser coherentes con la noción de sujeto de Najmanovich (2005), estos rasgos aparecen en la trama social relacional que constituyen (en el marco de los alcances de nuestro estudio) el aula, la profesión de óptico y la institución escuela. Es a partir de los vínculos que Daniel establece con los otros y el entorno que adviene sujeto, construyendo y otorgando sentido a su propio mundo, el cual no sólo depende de él sino que *emerge* de la interacción multidimensional con los otros seres humanos. Sostenemos entonces que la relación con el saber reflexiva no da cuenta de lo que Daniel *es*, sino modo peculiar de relación con el mundo y con los otros, es decir de su *subjetividad*.

Hemos estudiado la relación con el saber de Daniel y la hemos denominado “reflexiva”; en una Tesis anterior sobre docentes de escuela primaria encontramos otras modalidades de relación con el saber (“adaptativa” y “eclipsada”), nos preguntamos y abrimos al intercambio en estas Jornadas sobre los alcances y los límites del estudio de la relación con el saber de un sujeto como modo peculiar de subjetividad. Asimismo, creemos que estudios de este tipo son un aporte valioso al estudio del sujeto y la subjetividad abordando esta problemática no como “invariante” ni desde posturas esencialistas, sino entendido como “*organización emergente*”.

Bibliografía

- Barth, B-M. (1993) -
. Cap. 3: “¿Qué es el saber?” Paris: Retz .
- Beillerot, J. (2001): “*Le savoir, une notion nécessaire*”, en *Formes et formations du rapport au savoir*. París: Editions L’Harmattan. (Trad. G. S. Mosquera).
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998): *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Benveniste, E. (1977): *Problemas de lingüística general I y II*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Charlot, B. (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Enriquez E. (2002): *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Serie Los Documentos, Volumen 12. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas - FFyL.
- Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la formación*. Serie Los Documentos, Volumen 6. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas - FFyL.
- Filloux, J.C. (1996): *Intersubjetividad y formación. (El retorno sobre sí mismo)*. Serie Los Documentos, Vol. 3 Buenos Aires: FFyL-UBA/Novedades Educativas.
- Najmanovich, D. (2005): *El juego de los vínculos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Perelman, C. (1997): *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.

Souto, M. (1998): “*El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*” en *Encuadre Metodológico- Ficha de Cátedra N° 1 Didáctica II*, Buenos Aires: OPFyL.

----- (1999): “*El dispositivo en el campo pedagógico*” en: *Grupos y dispositivos de formación*, Serie Los Documentos. Volumen 10. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas – FFyL.

----- (2006): “*Algunas notas sobre la investigación clínica en educación y formación*” Comunicación al Congreso de Educación de Mendoza.

Woods, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

PROCESOS DE RECONOCIMIENTO IDENTITARIO A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD, EN UN CASO

Oscar Vara

oscar_ra31@hotmail.com

Ariel Durán

arieduran@hotmail.com

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN)

Universidad Nacional de Salta

Introducción

La presente comunicación resume nuestra experiencia investigativa en una beca de iniciación en investigación para estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNSa, que nos permitió indagar sobre la emergencia de identidades étnicas y de las luchas por su reconocimiento, en un caso particular: una comunidad andina y su escuela. La temática de la beca se relaciona estrechamente con el Proyecto 2010/01 del Consejo de Investigaciones de la UNSa. “Cultura Institucional y Reconocimiento Identitario” (20/F272).

Nuestra entrada al campo de observación resultó previa, como parte de prácticas de extensión universitaria, dentro de un grupo de voluntarios autodenominados “Amigos de la Quebrada”. Este “estar presente” en los espacios y tiempos de la escuela y la comunidad, nos habilitó rápidamente para iniciar otras exploraciones, y para poner en duda nuestras formas de pensar-nos y de pensar y actuar con quienes compartíamos distintas actividades socioeducativas y culturales.

Problematización

Algunos/as pobladores de distintos parajes de la Quebrada del Toro, en el Municipio de Campo Quijano en la provincia de Salta, desde 1995 aproximadamente, comenzaron a organizarse y a luchar por la tenencia de las tierras que habitaban. La intervención del Programa Social Agropecuario fomentó las reuniones mensuales de los delegados de las comunidades, la canalización de proyectos que mejoraran la producción y la defensa de sus Derechos Sociales y Culturales.

En la actualidad, el Consejo Indígena del Pueblo de Tastil¹ tiene personería jurídica y está reconocido en el INAI y otras organizaciones indígenas nacionales y provinciales. Sin embargo el proceso de auto reconocimiento étnico no fue sencillo, ya que algunos apoyaban la idea de reconocerse como “collas” y otros preferían continuar como “criollos”. Sobre esta cuestión, la ex secretaria de la comunidad y actual personal de maestranza de la escuela nos decía lo siguiente:

“(…) la gente que vino a querernos quitar las tierras, decían, vos al Colla le tiras una moneda y trabajan, si los Collas son unos vagos, lo único que saben es chupar y tirarse al abandono (...)” “Entonces era como que ser Colla, estaba mal visto, tenía una mala imagen para nosotros, y bueno entonces nos quedaba, o ser criollos o aborígenes, y la gente opto por ser aborígenes”². Ent. Film. Realizada a secretaria de la comunidad y ordenanza de la escuela. Minuto 3 y 4.

Con el paso del tiempo, la organización permitió a los pobladores poner en debate distintas cuestiones, entre ellas las formas y contenidos que históricamente la institución educativa ha venido enseñando. Un papá y ex alumno de la escuela comentaba:

“Con respecto a la educación en nuestro territorio hoy (...) es cuestionable o es, digamos a tratar: los métodos y las formas en que se enseña en la escuela pública, con respecto a lo que se ve y lo que se enseña en las comunidades (...)”. Ent. al presidente de la comunidad, p.12 / 2010.

Como pudimos apreciar en los testimonios, la escuela en su práctica discursiva no solo atribuía un modo de identificar a la comunidad, sino también obviaba cualquier tipo de reconocimiento étnico o cultural. La identidad era considerada como parte de un pasado que no era necesario recordar y por lo tanto impensable de ser abordado como contenido en la práctica pedagógica.

Estas son las palabras de una mamá, ex alumna:

“No, no se podían tocar esos temas, tampoco cuando yo fui a la escuela decían que no, que deberían darle vergüenza de esos que estaban extinguidos”. Ent. Realizada a una madre, p. 2 / 2011.*

¹ El C.P.T surge como una organización que reúne a las diferentes comunidades de la Quebrada del Toro. Si bien coexisten distintos momentos en el desenvolvimiento organizativo de las diferentes localidades, quienes lo integran han querido aunarse para concretar objetivos comunes y encarar acciones que los benefician.

² Material digital. Entrevista filmada el 10-11-2009, realizada por Oscar Vara.

El Consejo de la comunidad Tastil encontró resistencias en la escuela, mostró una escuela interesada únicamente en transmitir conocimientos curriculares, ignorando la cultura local y los Derechos de los Pueblos Originarios. Las palabras que siguen pueden dar cuenta de ello:

“(…) si bien es cierto es difícil, pero yo creo que docentes y autoridades, eh, deberían trabajar más, no sé si en el horario estipulado por la currícula escolar, pero agregar algo de la historia misma del pueblo, el quehacer más de la cultura, y bueno, todo lo referente a cada comunidad, trabajo y lo que hacen”. Ent. al presidente de la comunidad, p.13 / 2010.

Abordaje teórico/metodológico

Diez Hurtado, A. (2009:23), afirma “uno de los primeros libros de antropología que se ocupan del tema de la identidad es “Los grupos étnicos y sus fronteras”, en el cual Barth sostiene que los grupos construyen fronteras que los diferencian y marcan distancias con sus vecinos; pero también que dichas fronteras son porosas, móviles y, sobre todo, definidas por una serie de principios diferentes (...). Frontera hace referencia a espacios más o menos amplios de indefinición, en los que una cosa pertenece o puede pertenecer a dos o más ámbitos diferentes...³”.

En este sentido podríamos decir que cada sujeto y grupo, adscribe a una identidad cultural en relación al contexto de pertenencia, de acuerdo a cualidades culturales propias que se busque distinguir con el propósito de producir algún efecto. De este modo “identidad” podría ser entendida como aquellas “*relaciones sociales construidas a través prácticas y discursos en el seno de un campo de interlocución caracterizado por la presencia del saber y poder*” (Mendoza, M; 2007).

También la constitución de una institución instituye fronteras, mas o menos precisas, mas o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; genera proyectos, planes, programas, edifica una estructura organizativa; favorece y obstaculiza procesos de cambio, genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; “(…) la **cultura institucional** se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico, o técnico)” (Garay, Lucia 1996: 141).

³ En: “La interculturalidad como principio ético para el desarrollo de nuestros pueblos”. Albó, X.; Simón, Pedro A.; Diez Hurtado, A.; Peña Jumpa. Edit. Rivera Vela Luis Enrique. Arequipa. 2009.

Mario Mendoza (2007:139)⁴, nos advierte acerca del papel que asume el Estado en la administración de la etnicidad. En esa línea, las políticas de reconocimiento generadas por el Estado y en algunos casos hasta legitimadas por los pueblos originarios, pueden operar dentro de la escuela pública de modo subyacente, como un reconocimiento simbólico y moral sin efectos jurídicos, obviando explicaciones históricas y ocultando relaciones de poder y desigualdad.

El abordaje metodológico parte de una perspectiva cualitativa, “se actúa sobre contextos “reales” y el observador procura acceder a las estructuras de significado propias de esos contextos mediante su participación en los mismos. El presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos, y que los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias” (Vasilachis, 1992; 57).

Precisando nuestro enfoque, diremos que se trata de una investigación colaborativa, entendiendo a la misma como un proceso de indagación entretelado en una relación: “requiere una relación intensa, análoga a la amistad” (Connelly y Clandinin, 1995: 19).

Tematizar acerca de los procesos de construcción identitaria, de subjetividad en tanto auto reconocimiento de culturas originarias, significa quebrar ciertas naturalizaciones acerca de como nos reconocemos en relación con otros. Implica asimismo la pretensión de identificar las condiciones prácticas e históricas en que se producen estas experiencias, focalizando identificaciones y percepciones de docentes, alumnos/as y padres acerca de las diferencias culturales, la desigualdad social y la pobreza.

El estudio se realiza en una comunidad y en su escuela, a la cual concurren 26 alumnos/as los cuales son atendidos por 1 directora, 4 docentes y 2 profesores itinerantes (N° 4.490). En la localidad viven aproximadamente 20 familias, la mitad cerca de la escuela y el resto más alejados.

La mirada de los docentes...

⁴ Mendoza, M. (2007). Identidad y políticas de reconocimiento: discursos y prácticas en la construcción de la alteridad de los pueblos originarios. *Quinto Sol*, N° 11, 2007, ISSN 0329-2665, pp. 123-142.

Para los docentes, hablar de escuela rural genera incertidumbre, admiten que cuando supieron que su primer trabajo se encontraba entre los cerros y en una comunidad, les generó temores. ¿Qué pasará?, ¿qué clases de alumnos tendré? son algunos interrogantes que acompañan a los docentes antes de llegar a la escuela. “No hay otra opción” comentaba la maestra de grado. Al respecto la directora nos contaba:

*(...) vienen con una idea quizás más que nada económica, dicen, bueno me voy allá porque voy a ganar mejor, pero después vienen a esta realidad y como que es muy dura y dicen, no, yo esto no quería o no pensaba esto. Ent. a Directora, p. 2 / 2011 (**).*

En la conversación que mantuvimos con algunos de ellos pudimos advertir que en el devenir de la escuela las prácticas de enseñanza se han venido modificando en cierto sentido, existe una intencionalidad en el discurso por significar ciertos contenidos considerando algunos aspectos de la realidad. Sin embargo tampoco dejan de admitir que es una tarea incómoda y difícil, en tanto que la revalorización cultural y el reconocimiento étnico no son dos temas comunes en el currículo a partir del cual se planifica. Mencionan que para abordar estos temas deben salir de la escuela e ir a buscar a la gente de la comunidad ya que sobre esto no se conoce nada o lo que se conoce es muy poco.

En el discurso de los docentes hay una ausencia que se enuncia desde el “no ser parte” de lo que acontece en la comunidad, lo que dificulta las relaciones que la escuela pueda construir con ellos, motivos por los cuales la realización de una propuesta en conjunto se hace difícil, sumado a esto, que los tiempos que rigen tanto a la escuela como a la comunidad, son distintos.

¿Cómo se comunican escuela y comunidad?

En algunas tareas organizativas de la escuela parecen encontrar lugar algunos padres. Allí funciona una comisión de cooperadora, conformada por madres y padres de alumnos y es elegida y renovada a principio de cada año lectivo. Esta comisión se reúne una vez al mes y administra los aportes que hacen mensualmente los padres de los niños o algún otro fondo que reciba la escuela desde cualquier otra institución a través de su directora, así como también de tareas relacionadas a la organización del comedor. Un espacio “oportuno” para que en algunas ocasiones directora y madres puedan tomar decisiones, aunque las inquietudes o diferencias expresadas por ellas terminan quedando condicionadas a normas y reglamentos.

La participación de los padres en la escuela es relativa y limitada, su injerencia es solo a nivel organizacional o administrativo. Respecto a lo pedagógico–didáctico las posibilidades de participar parecen ser nulas o poco relevante para la escuela aunque también en muy raras ocasiones los padres

presentan disconformidades con las formas y contenidos, más bien a veces otros son los temas que los convocan y preocupan, entre ellos la continuidad y el funcionamiento del “comedor”. Al respecto de Anquín A. afirma que *“alrededor del “dar de comer se generan muchos y distintos intereses; se involucran miembros de la comunidad en diferentes actividades, a través de las cuales ingresa dinero (...). La comida que distribuye la escuela desplaza o subordina las tareas propiamente pedagógico – didácticas y genera nuevas formas de relación con y entre los miembros de la comunidad (...)”*(2008:47).

Contenidos y reconocimiento étnico...

Revalorización y reconocimiento étnico en los contenidos pareciera ser el desafío pendiente y prolongado entre el Estado, la escuela y los habitantes de la comunidad.

Realizando revista de los manuales de estudio distribuidos por el Gobierno de la Provincia para los distintos años del nivel primario pudimos registrar lo siguiente:

En el manual “Salta aprende” para primer año pueden observarse algunas ilustraciones, en algunas actividades se incluyen dibujos animados como: “superman”, “los picapiedras”, “el hombre araña” y “el zorro”. Imágenes que no se corresponden con el contexto local. Cuando se alude a fechas trascendentes, todavía se destaca como hecho heroico la llegada de Colon. Solo en tapa y contratapa se incluyen algunas imágenes locales.

En el manual de estudio para cuarto año, en la caracterización de la población se describe que la provincia posee, en la zona del Chaco, población aborigen, entre los grupos étnicos enunciados se destacan: Chané, Chiriguano, Wichis, Tapiete y Tobas, radicados en Rivadavia, San Martín, Orán, Anta y Metán. Una breve descripción cuenta sobre la existencia de una gran cantidad de lenguas originarias: Quechuas, Cacán, Guaraníes, Chanés, Tobas, Wichis, Aymaras. (Pág. 61 Dedicada a la temática).

Continuando con la lectura en la pág. 63, se enuncia a través de la cita de un artículo periodístico de un conocido medio local, a la “Quebrada del Toro” y haciendo una breve descripción del paisaje y de las distintas localidades que conforman la Quebrada. Posteriormente en la pág. 64 se muestra una fotografía de Santa Rosa de Tastil, la ilustración se encuentra acompañada por una serie de interrogantes introductorios, refiriendo a la existencia de pueblos originarios en la zona, sin especificar etnia y otros conocimientos de la zona de estudio. Cuando se alude a los primeros pobladores del continente se habla de “pueblos americanos”.

Seguramente esta instancia se merezca otra discusión, ya que a nivel curricular el tema solo es abordado como característica poblacional y no así como una temática específica a trabajar pedagógicamente en el área.

A través de conversaciones y entrevistas con los habitantes de la zona de estudio pudimos averiguar que en algún momento, la escuela enseñó a la comunidad la pertenencia a la etnia “diaguita calchaquí”, aunque en los contenidos que estudiaban en su momento no había un registro real que demostrara la descendencia en esta etnia. Una ex alumna de la institución nos comentó que allá por el año 1970 la escuela enseñaba a los habitantes de la comunidad la pertenencia a la etnia “Diaguita Calchaquí”, partiendo del supuesto que en algún momento de la historia ésta etnia originaria había residido en la zona. Afirmaciones que también pudimos encontrar en el Libro Histórico de la Escuela. Sin embargo, hasta donde pudimos saber, en los contenidos que trabajaban los docentes en aquel entonces no había referencias que describieran algún vínculo con dicha etnia.

En la oportunidad de un curso de capacitación articulado desde la Secretaría de Turismo y el Ministerio de Educación, destinado a los directores de las escuelas de la zona, el año pasado, surgió la iniciativa de trabajar sobre la revalorización cultural. A partir de allí surgió la idea de que cada una de las escuelas invitara a referentes de la “Comunidad Aborígen Quebrada del Toro” para brindar una charla informativa a los niños, docentes y padres sobre el trabajo que vienen realizando como institución en lo que respecta a derechos y reconocimiento étnico.

Cuando la charla se concretó a fines del 2011, desde los testimonios que pudimos relevar, supimos que la circunstancia significó “un momento histórico y trascendente” tanto para la institución educativa como para la comunidad, nunca había ocurrido algo así, nunca la comunidad había tenido la posibilidad y el espacio en la escuela para hablar sobre su pasado y actualmente sobre su “auto reconocimiento” como “etnia Tastil”.

Más allá de esta “apertura circunstancial”, debemos pensar en que este hecho no solo haya constituido “un momento” resultante de un proyecto institucional que emergió desde una capacitación. Leer la situación de este modo no implica situarnos escépticos sino estar atentos a las relaciones y efectos que puedan entrelazarse en estas prácticas y discursos que se entretejen en la trama institucional.

Algunos aportes para seguir reflexionando nuestro andar investigativo...

En tanto profesionales en Ciencias de la Educación nos pensamos desde el desafío de poder contribuir a hacer realidad lo que establecen las leyes: que los saberes y derechos de los pueblos originarios se incluyan en los Contenidos Básicos, desde el Nivel Inicial al Superior. La investigación pretende colaborar tanto en la formación de los docentes que llevarán a la práctica estos anhelos, como en la transformación de los regímenes institucionales que organizarán la educación pública, respetando las culturas locales y las características contextuales de distintas regiones ambientales, alejadas de las ciudades o aisladas.

Nos sentimos implicados en tales desafíos, ya que experimentamos los obstáculos que los educadores rurales y quienes viven en esta zona, tienen que superar cotidianamente. Desde el trabajo que venimos realizando sobre la ruta provincial 51, procuramos aportar un granito de arena a la causa de la igualdad de logros educativos para las comunidades andinas. Conocemos los efectos de alteridad de una educación que supo homogeneizar pero que no supo igualar.

Sabemos que el camino puede ser largo y complejo, y que probablemente los resultados no sean observables a corto plazo, pero compartir este proceso nos moviliza y contiene, paradójicamente. Estamos allí para acompañar y aprender de palabras y prácticas de pobladores andinos que luchan por igualdad y reconocimiento, para que su historia, valores y saberes culturales formen parte del acervo a ser transmitido y recreado por la educación.

Al acompañar procesos intersubjetivos como las identificaciones étnicas, los investigadores nos vemos interpelados, para comprender se nos exige una escucha y mirada atentas, una profunda inmersión en la manera en que los otros significan la problemática.

La investigación en este caso, escuela y comunidad en una quebrada andina, nos significa salir de nosotros mismos, sentirnos extranjeros (Roman y Apple, 1981), percibiendo lugares, olores, sonidos, sintiendo de otra manera el tiempo, atraídos y distantes, como partes del recorrido de la investigación, desde y a través de nuestras referencialidades y diferencias.

Referencias Bibliográficas

- Albó, X.; Simón, Pedro A.; Diez Hurtado, A.; Peña Jumpa (2009). *“La interculturalidad como principio ético para el desarrollo de nuestros pueblos*. Arequipa, Edit. Rivera Vela Luis Enrique. I.N.A.C.E.T (Instituto Andino de Ciencia y Ética).
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- P. (1991). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo veintiuno editores.

- de Anquín A. (2008). *Zona Inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos*. Salta, Argentina. Primera edición, EUNSa.
- Foucault, M. (1993). *Las redes del poder*. Almagesto. Brasil.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Posgrado. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Morin, E. (1996). *Epistemología de la complejidad*. En Fried Schnitman, Dora: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Bs. As, Paidós.
- Pichón Riviére (1974). *El proceso grupal*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Mendoza, M. (2007). *Identidad y políticas de reconocimiento: discursos y prácticas en la construcción de la alteridad de los pueblos originarios*. Quinto Sol, N° 11, 2007, ISSN 0329-2665, pp. 123-142.
- Mendoza, M. (2003). *La escuela y la subjetividad de los collas*. Anuario N° 5. Fac. de Cs. Humanas - UNL- Pampa (197-208).
- Quijano, A. (1992), "Colonialidad y modernidad/racionalidad" en *Revista Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima, 1992.

Referencias Bibliográficas Metodológicas

- Alonso, L. (1999). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid, Fundamentos.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D. J. (1995), "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Barcelona. Laertes.
- Goezt y Le Compte M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Morata. Madrid.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós.
- (1994). *La interpretación de la cultura*. Barcelona Gedisa.
- Roman y M. Apple. (1981). "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica". Madrid, Educación y Sociedad.
- Sirvent, M. T. (2003). "El Proceso de Investigación 2003". Ficha de cátedra: Investigación y Estadística Educativa I. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- Vasilachis, I. y otros (1992). "Método cualitativo I y II". Ed. Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2003). *Técnicas para Investigar y formular proyectos de investigación*. Vol. II. Córdoba, edit. Brujas.

CONTRASEÑAS A RITMO DE CUMBIA. JÓVENES DE LA MATANZA Y SUS LENGUAJES

Liliana Noemí Varano
UNTREF
liliana_varano@yahoo.com.ar

*“Mas ¿qué somos salvo un interrogante
que vuelto hacia sí mismo abre el vacío?”*

Juan Celaye, Los otros (los jóvenes) ¹

Qué dicen las canciones de cumbia que escuchan los jóvenes ² es más que una pregunta; es la posibilidad de habilitarla; la oportunidad de ingresar a la narrativa que ellas proponen desplegándose en otras preguntas, haciendo camino entre los conceptos: cultura, lenguaje y juventud; hilos que tejen al sujeto individual y colectivo.

La presente ponencia refleja una tesina de grado aprobada para la carrera de Lic. en Gestión Educativa. En su diseño se decidió partir de una postura Etnográfica³. Dicha elección se fundamenta en que a través de ella se puede ingresar al modo de vida de una unidad social. Persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Preguntarse qué es ser joven propone pensar y pensarlo desde su mirada y su forma de habitar el mundo. Y es en las relaciones entre cultura, lenguaje y juventud que creemos esta la clave de la producción de subjetividad.

Creemos que resulta profundamente interesante para compartir con otros investigadores el modo de acercarnos a los jóvenes por medio de la estrategia de *focus group* y dar la voz a ellos, en diálogos y entrevistas, para entender y comprender su conexión con la cumbia y su carga de significación.

¹ Último verso del poema de Juan Celaye presentado en el trabajo Garcés Montoya, Ángela, *La Juventud – Signo Entre los Discursos Publicitarios y los Discursos de resistencia juvenil*. Universidad de Medellín, Colombia, Pág. 1 en http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Montoya.PDF

² El tema del Diseño de Investigación, con características de Tesis sobre la que se basa este trabajo es *Las canciones de cumbia que escuchan los jóvenes de La Matanza. Una contraseña para comprender su lenguaje*

³ Dicho término proviene de “etnografía” que se deriva de la antropología, significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas

Por otra parte, el Interrogarse acerca de qué dicen los jóvenes cuando dicen y que dicen más allá de lo que dicen, buscando conocerlos desde lo que realmente son, no de los que creemos o queremos que sean, fue el objetivo de este trabajo que compartimos.

Por eso, atisbar lo que escuchan los jóvenes cuando escuchan las letras de las canciones de cumbia es una puerta para ingresar a su realidad, una contraseña no sólo para pensar el *lugar* de los jóvenes en la esfera de lo social y lo cultural, sino intentar hacerlo desde sus distintas maneras de ver, sentir y expresar el mundo.

Podría leerse al joven desde las *capas de sentido* que lo conforman⁴, y en clave de cumbia, recuperar su palabra, darles voz, desde el silencio de sus muchas invisibilidades, buscando un sentido para sí, en también para la escuela que los cobija y encierra.

Caminar los caminos de la cumbia implica asumir esos muchos sentidos, para encontrar al joven y comprender los riesgos, los límites, las carencias y los excesos que al vivirla se ponen de manifiesto. Un joven, que reclama, en su relato abierto, un lugar para sus nombres y para sus interrogantes. Y ese es para nosotros el camino a seguir seguramente en futuras investigaciones.

Cómo se constituye subjetividad, los jóvenes en la escuela y en su relación con el contexto, a partir de las prácticas culturales (en particular la cumbia) y desde ella anclar en el lenguaje como eje para que ella sea posible.

Dicen Duschatzky y Corea (2007) que “Las formas de producción de la subjetividad,” y por lo tanto del ser joven, no son universales ni atemporales, sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas”

Al hablar de jóvenes se convocan dimensiones simbólica, material (etaria, biológica), socio – histórico – política y al leerlas, como así también, las redes de relaciones y de interacciones sociales múltiples y complejas es una condición que refiere a una manera particular de estar en la vida; un diálogo entre potencialidades, deseos, requisitos, modas y singularidades, éticas y estéticas, derechos o privilegios. Un diálogo entre signo y símbolo, entre significante y significado.

En esa trama que se hace presente la cumbia, entender el lenguaje de la cumbia nos lleva a entender al joven

⁴ Expresión que trae Margulis para pensarlas a partir del contexto o las condiciones históricas o las condiciones contextuales históricas, sociales, políticas

Es en la apropiación simbólica de los espacios, que hacen los jóvenes, de los lugares en los cuales pueden manifestar sus gustos y estilos. Expresa un sentimiento de pertenencia a lo que elige, en el que su subjetividad se podría construir y que, a la vez, es refugio. El espacio es cultural

Y un espacio para el encuentro con otros. En él, la identidad, como una categoría de carácter relacional (identificación-diferenciación) que se va definiendo en la interacción intra grupo o con otros grupos. Identidad que los grupos sociales tienden a instaurar su propia alteridad principalmente respecto al mundo adulto y que se puede desagregar para entenderlas como sujeto individual. En las diferencias se producen identidades y se propician desencuentros

La identidad en las prácticas culturales, desde el lenguaje para *construir subjetividad*. Dice Barthes “*El lenguaje común que, en tanto tal, pasa inadvertido, encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes o expresiones complejas construidas con palabras comunes (...)*”

El lenguaje es un proceso social, una construcción social e histórica, que da cuenta de las expresiones de cada cultura; en él, el hombre y el lenguaje, sujeto y lenguaje, joven y lenguaje no están separados “*(...) es el lenguaje el que enseña como definir al hombre, y no al contrario*” (Barthes)

La música es, a su vez, lenguaje artístico, pero también pensamiento. Un lenguaje musical es un lenguaje social. Una de esas voces es la cumbia. La relación del joven con la música imprime un sello particular desde los comportamientos y actitudes referidos a ella.

Porque en ese tiempo y espacio para escuchar cumbia, el sujeto o grupo tiene algo para decir sobre sí mismo, sobre lo que vive o experimenta, sus deseos o sensaciones.

¿Por qué la cumbia?

Reservorio de discursos y estilos, la cumbia⁵ es la música emblemática de los excluidos.

“*Del extrañamiento inicial, la cumbia⁶, recorre el tiempo hacia un reconocimiento social*” (De Gori), una adopción social que es lectura y lenguaje cultural de las vidas o biografías de individualidades (en busca de reconocimiento) expresadas en el colectivo social.

⁵ Cumbia: de la voz *cumbé*, quizá de Angola. Ritmo, danza. Refiere a la fiesta. Jolgorio. La Cumbia se ha convertido en el aire musical más representativo de Colombia. Sobre su origen, se reconoce su carácter triétnico; es producto del aporte de tres culturas como son los indígenas, los africanos y los blancos. Donde la raza africana aportó la estructura rítmica y la percusión, la raza indígena aportó las flautas y parte de la línea melódica, la raza blanca (españoles), aportó las variaciones melódicas y coreográficas y la vestimenta de los danzantes.

La cumbia⁷ ofrece un relato. Las letras de las canciones hablan de las cuestiones de la vida cotidiana, comunica lo que los jóvenes esperan oír o lo que podrían o querrían decir.

Anne Douformatelle sostiene que *“Es difícil entender algo de la exactitud de una palabra sin apreciar la medida de su paso, es decir de su ritmo y del tiempo que se necesita para decirla. (...) Debemos aprender a percibir lo inaudible”*.

Porque, en palabras de Nietzsche, *“aquello a lo que no se tiene acceso por una experiencia vivida, no se tiene oídos para escucharlo. Imaginemos que se trate de un lenguaje nuevo que habla por primera vez de un nuevo orden de experiencia. En este caso se produce un fenómeno extremadamente simple: no se escucha nada de lo que dice el autor y se tiene la ilusión de que allí donde no se escucha nada tampoco hay nada”*.⁸

La cumbia que habla en el tono de sus vidas es una voz que cuenta cuando canta sobre lo cotidiano y espera, de algún modo, contar aquello que los jóvenes, en el deseo, esperarían escuchar.

Mirar más allá de lo obvio, escuchar más allá de lo posible.

La realidad nos interpela constantemente. En esta interpelación, un sujeto des-sujetado. Con él un ruido que incomoda, interfiere; un ruido que trata de hacerse voz.

Darles la palabra significa darles un lugar desde el cual recuperar un sentido para sí, recuperar reconocimiento y visibilidad.

Porque lo invisible y lo inaudible son otras marcas que profundizan su desubjetivación y es un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de ser y de decir.

Cuando se nombra a los jóvenes más allá de los nombres se responde al sujeto.

“Comprender el mundo (...) adquiere sentido cuando se llena de, que va a transformar la totalidad del mundo, otro conocimiento: porque ese otro conocimiento es el no Yo, es el Otro”

⁶ Transformó su contenido y estética pasadas las décadas. Ganó espacio entre los jóvenes de las distintas épocas y en este presente con una fuerte marca en las clases populares para el que quiera participar de la experiencia de conocerla.

⁷ Las entrevistas grupales e individuales fueron el marco para el encuentro con los jóvenes que en tanto lugar metodológico y de significación interrogaron la realidad en la voz de las letras de las canciones de cumbia para habilitar su propia voz.

En el diálogo con las narrativas de las canciones, los jóvenes reflejaron imágenes que aparecen y desaparecen, que muestran a unos y a otros, rostros nítidos o borrosos, huellas que delinear un itinerario para conocerlos y comprenderlos

Paulo Freire

Entender qué dicen los jóvenes es entenderlos, comprenderlos. El sujeto se constituye desde el lenguaje. Recuperar el lenguaje en todas sus expresiones y concedernos un lugar para la íntima interrogación sobre nuestra práctica es animarnos a pensar sobre nuestro lugar como educadores.

Siguiendo a Freire y pensando desde el ámbito escolar

“(…) no podemos dejar de lado despreciando como inservible lo que los educandos traen consigo de comprensión del mundo, de su habla, su manera de contar, de calcular sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a su salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros (…)

Llegan interrogantes⁹. Porque la perspectiva que abre la pregunta es más compleja, el qué implica el cómo, el por qué, el para qué en un contexto de aceptación de la pregunta. La posibilidad o no de contestarla permite ir más allá de ella. Es comprender, es decir, aprehender y entender la producción de sentidos y la posibilidad de nuevas preguntas. Una dinámica para seguir la investigación.

¿Cómo pensar la práctica cotidiana desde el lugar de las voces de los jóvenes que nos acercan otras aristas para entrar a su realidad?

¿Quién desearía aprender con quien no quiere enseñar?”

¿Quién estaría dispuesto a enseñar porque lo desea a quien no quiere aprender?

¿De qué manera habilitar las posibilidades de aprender al educando, para que se constituya en sujeto de derechos?

¿De qué manera trabajar para una práctica docente como práctica de significación?

¿Estamos dispuestos a preguntarnos por nuestra práctica?

¿Estamos dispuestos a que nos pregunten, a ser interpelados por nuestros alumnos o

⁹ Llegan palabras y preguntas escritas por mí desde el trabajo *El lugar del educador en la construcción de conocimiento como transformador de la realidad*. Perspectivas y problemáticas de la Pedagogía Contemporánea. Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2008.

por las expresiones de la realidad?

¿Es posible una reinención de la experiencia educativa, en la experiencia del lenguaje a la luz de la insistencia de los discursos hegemónicos que circulan en la institución educativa?

¿Son estos los tiempos de siembra o de réplica de las acciones diarias en base a la libertad y principios de justicia para comprender una mirada o una voz que nos ofrece quien aprende?

Bibliografía

Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* Barcelona, Paidós Comunicación, 1987, Págs.101-102

De Gori, Esteban, *Notas sociológicas sobre la cumbia villera. Lectura del drama social urbano*, Pág. 360. En convergencia.uaemex.mx/rev38/ind38.html - 14k

Derrida, J, Dufournatelle, A, *La hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de la flor, 2000.

Duchasky, S., Corea, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós Tramas Sociales, 2007

Goetz, J. P. (y M. D. Le Compte) (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Margulis, Mario, *La cultura de la noche. La vida de los jóvenes en Buenos Aires*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2005

Marradi, A., Archenti, N., Piovani. J-I., *Metodología en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Emecé, 2007.

Otamendi, María Alejandra, Otero, María Pía (2007), *Valoraciones sobre seguridad y tenencia de armas de fuego en Buenos Aires: un estudio con Grupos Focales* en Sautu, Ruth, *Práctica de la Investigación cuantitativa y cualitativa*, Buenos Aires, Lumiere,

Pujol, Sergio (2006), *Los caminos de la cumbia*, Buenos Aires, Revista Todavía, N° 13,

Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

Serra, C. (2004), "*Etnografía escolar, etnografía de la educación*", *Revista de Educación*, 334: 165-176, 2004

Urresti, Marcelo (2006) , *Separaciones, islas y frontera*, En Revista Todavía, Buenos Aires, Fundación Osde, N° 10