



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Facultad de Psicología

Tesis para optar al Título de Magíster en Psicología y Educación

CUANDO UN BURRO HABLA, EL OTRO LO INTERPELA
Comunicación dialógica en el aula

MARTIN DANIEL MARTINEZ PUGA

Tutor: Dr. Gabriel Kaplún,
Prof. Agdo. Área Comunicación Educativa y Comunitaria

Montevideo, Uruguay
Año 2012

TABLA DE CONTENIDO

PÁGINA DE APROBACIÓN.....	i
RESUMEN.....	ii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 ¿Dónde se habla, dónde se interpela?.....	9
1. Del pasado al presente.....	10
2. Del presente al futuro.....	12
3. De otro tiempo.....	16
4. Nos detenemos en el subtítulo.....	18
5. Miradas desde lo juvenil.....	21
6. Cultura mediática.....	21
7. Las culturas del entorno.....	24
8. Miradas desde lo docente.....	26
9. Desembarcando en lo curricular.....	30
10. Haciendo foco en el diálogo intercultural.....	32
CAPÍTULO 2 ¿De qué formas nos interpelamos?.....	38
1. Objetivos.....	38
2. Construcción de la pregunta, el problema e hipótesis.....	39
3. La intención investigativa.....	41
4. Diseño de propuesta.....	44
5. Entre lo individual y lo colectivo.....	45
2.5.1 Diálogos que no llegaron.....	45
2.5.2 Devolución- actividad final.....	46
CAPÍTULO 3 ¿Hablamos todos? ¿nos interpelamos?.....	47
1. Entre la propuesta de la investigación y la mirada de los docentes, ¿hay una brecha?.....	48
2. Entre dos o más partes.....	49
3. Conocimiento o sentido.....	50
4. Del corredor para acá y para allá / el exterior cercanamente lejano.....	51

3.4.1 Del corredor para acá y para allá.....	52
2. El exterior cercanamente lejano.....	54
3.5 Frases y situaciones de una clase no clase.....	57
3.5.1 Palabras más usadas en el aula.....	57
3.5.2 Radioteatro.....	59
3.6 Antes del primer signo de interrogación.....	62
3.7 Interpelaciones individuales – Interpretación de los discursos en entrevistas.....	64
3.7.1 Hace un par de años te podría decir “conocimiento”	67
3.7.2 El tipo te cree y cree que sabés incluso.....	72
3.7.3 ¿Qué tenes que hacer un curriculum a la carta?.....	78
3.7.4 Me quedé pensando...esto nunca lo hablé con nadie.	87
3.7.5 Los diálogos que no llegaron.....	93
3.7.6 Diálogos externos.....	95
3.7.7 Diseño de propuestas con estudiantes.....	95
3.7.8 Notas.....	98
3.7.9 Sonó el timbre.....	100
CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA.....	112

ANEXO A

Dvd con dos audios y un video

“Cuando un burro habla el otro lo interpela, comunicación dialógica en aula” es una propuesta de investigación- acción- participativa desarrollada en un centro educativo de la zona periférica de Montevideo de Ciclo Básico de Secundaria.

Intentó responder la interrogante ¿De qué forma los docentes viven y narran los conflictos culturales en el relacionamiento educativo y cómo se transforman las propuestas curriculares en el acto comunicacional en este contexto?

Partimos del supuesto que la brecha entre la oferta educativa y los universos culturales es una de las causas para que problemas pedagógicos y culturales como la pérdida de sentido, la desafiliación y el desencanto, el malestar docente y el *cómo si*, o simulacros educativos se manifiesten.

Esta pregunta se fue alimentando y reformulando en el transitar por el trabajo reflejando la “mirada” metodológica y epistemológica que nos planteamos en la construcción de conocimiento, una propuesta con el “otro”, en y desde las interacciones, visualizando al otro como un otro comunicativo, con su cultura, vivencias y saberes.

Este recorrido fue sucediendo hasta llega a cuatro líneas de análisis:

- El sentido de la educación para el docente, entre la oferta educativa y los universos culturales de los estudiantes
- Los vínculos y sus representaciones en el relacionamiento educativo.
- La brecha y las estrategias. El curriculum y la acción comunicacional.
- El rol docente, entre lo instituido y lo instituyente, la autonomía y lo colectivo.

Constatamos que los docentes ven una falsa dicotomía entre construir conocimiento con el otro y promover la incorporación de conocimiento.

Se genera un nosotros en el diálogo intercultural (docente-estudiante), muchas veces incómodo, que transforma la acción. De todos modos, ante el cuestionamiento sobre la

posibilidad de cambiar la realidad escolar, surge una discusión conceptual, qué significa el otro, qué significa la diferencia, la desigualdad, la igualdad y sobre todo, una discusión epistemológica sobre el conocimiento

En este camino, es fundamental proponer procesos de investigación acción que promuevan la construcción de conocimiento y la transformación de la práctica docente para que estas tácticas cotidianas de acercamiento, que hoy son sólo esbozo de lo posible, se conviertan en estrategias pedagógicas.

Yo soy uno de los seres humanos que no oculta que cuando investiga, investiga lo que le da esperanza. Yo no investigo para masturbarme y menos para suicidarme. Yo investigo para buscar que es lo que me da energías para seguir creyendo que este mundo es cambiable, porque si no me pego un tiro. (Martín Barbero, J¹)

¹ en <http://www.cubadebate.cu/opinion/2009/11/10/todo-lo-que-sabemos-lo-sabemos-entre-todos/>

Cuando un burro habla el otro lo interpela

Comunicación dialógica en el aula.

Comenzando a hablar...

“Cuando un burro habla, el otro lo interpela” es el resultado de un proceso de investigación que me interpeló, que me seguirá interpelando y que buscó interpelar a los distintos actores con los que desarrollé en el trabajo de campo.

Es un trabajo centrado en la relación educativa, sus expresiones, representaciones y tácticas cotidianas en el Ciclo Básico de Secundaria.

Propusimos construir conocimiento pensando en lo curricular y enfatizando en la resignificación del acto educativo, siendo allí donde el aporte desde lo educativo-comunicacional se torna fundamental.

Es, también, la convicción de que es necesario generar procesos de investigación y reflexión de las prácticas educativas con, desde y para docentes y estudiantes en la enseñanza media de Ciclo Básico, ciclo donde se produce la mayor desafiliación. Los adolescentes y jóvenes sin una moratoria social no son incluidos culturalmente aunque su acceso sea universal: “se presenta una creciente desescolarización de los jóvenes en relación con su edad. A su vez, la desescolarización se inicia tempranamente, a los 12 años prácticamente el total de los jóvenes asisten a un centro educativo (99%); esta desciende a un 95% a los 13 años llegando a un 55% a los 18 años” (*Bordoli-Folgar, 2009:75*). Si a estos números le sumamos que la mayoría de los adolescentes no terminan el Ciclo Básico en los años previstos los números se amplían.

No sólo la desafiliación es una problemática a la interna de los centros educativos. En el plano de lo simbólico se visualiza una pérdida de sentido, en la práctica docente, sentido en el transcurrir y permanencia educativa para los estudiantes y sus padres, sufriendo una paulatina deslegitimación social. Un devenir que se combina con propuestas de participación que están promulgadas en la Ley de Educación y la construcción de alternativas educativas que los docentes intentan plasmar.

Entre la “destitución” y la generación de alternativas es primordial construir conocimiento con los actores de los centros educativos. Ese fue el desafío que consideramos insuficiente y tenemos la certeza que debería profundizarse. Ojalá este trabajo sea un aporte en ese sentido.

Aún recuerdo a mi maestra de tercer año -a quien le debo el título del trabajo- diciéndome de forma reiterada: “Cuando un burro habla el otro para la oreja”. Quince años después, al empezar mi práctica docente, descubrí que no siempre se paraba la oreja y que cuando se hacía no se generaban los procesos comunicacionales y de aprendizaje que proponía. Por ello, este trabajo es una búsqueda académica y por lo tanto una búsqueda hacia el entendimiento, pero sobre todo se centra en aportar a responder preguntas que implica a los actores, no sólo pertenecientes al mundo teórico sino al cotidiano de los centros educativos.

“... las preguntas no son sólo preguntas en el sentido universitario, sino el producto del diálogo que establecemos con una comunidad de la cual formamos parte, aunque a veces solemos abstraernos de ella” (Huergo:2009;47)

Esta afirmación refleja la “mirada” metodológica y epistemológica que planteamos en la construcción de conocimiento, una propuesta con el “otro”, en y desde las interacciones, visualizando al otro como un otro comunicativo, con su cultura, vivencias y saberes.

La comunicación entendida como producción de vínculos y sentidos es el campo fundamental propuesto para este trabajo, un campo complejo de intersecciones, relacionamientos, significados en las diferentes dimensiones de lo comunicacional. Un planteo desde la comunicación que a su vez propone una mirada de lo pedagógico, ya que plantear un modelo comunicacional es a su vez plantear un modelo pedagógico. (Kaplún, M. 1987)

Partimos considerando que la realidad educativa abre brechas: entre el mundo juvenil y la oferta escolar, entre el estudiante que se espera y el estudiante que se sienta (o no) todos los días en la aulas, entre la universalización del acceso formal y el acceso cultural.

La forma o formas en que se manifiesta esta brecha en lo cotidiano, en el relacionamiento y la propuesta educativa a la interna de los centros educativos, desde lo simbólico a la acción cotidiana, fue la motivación central para comenzar el trabajo. La escuela y la cultura del entorno, la escuela y las culturas juveniles, la escuela como campo cultural y su propuesta curricular son enunciados fundamentales en la pregunta central de este trabajo: ¿De qué forma los docentes viven y narran los conflictos culturales en el relacionamiento educativo y cómo se transforman las propuestas curriculares en el acto comunicacional en este contexto?

El alejamiento de la oferta educativa de los universos culturales de los adolescentes

debería generar desafíos, interpelaciones, tensiones y así lo fuimos confirmando en el transcurso de la propuesta. Contribuir a la reflexión y a la generación de herramientas teóricas y metodológicas para la construcción de procesos dialógicos en espacios curriculares de la enseñanza secundaria con la intención de incluir los universos culturales de los estudiantes también fue parte de lo propuesto. Aunque adelantando parte del final, hubo diálogos que nunca llegaron.

El diseño metodológico se centró en construir conocimiento desde y con docentes en relación a las prácticas educativas y el campo curricular. Esta perspectiva abrió interrogantes que también fueron foco del trabajo: ¿Es posible generar procesos de comunicación dialógica en los espacios curriculares de la educación media formal? ¿Qué cambios pedagógicos generarían en la cotidianeidad de las aulas? ¿Qué desafíos metodológicos generará en la práctica docente? ¿Qué imaginarios sobre los objetivos de la educación promueven y qué imaginarios obturan la generación de dichos procesos? ¿Cuáles son los discursos instituidos que dificultan el diálogo de saberes en el aula?

En estos pocos párrafos hemos planteado algunos conceptos centrales que sustentaron el trabajo de campo y que serán la base para el análisis. En ellos nos vamos a centrar en las próximas páginas, con la intención de que estos conceptos dialoguen con el análisis de lo sucedido en el trabajo de campo.

Antes de que el burro hablara...

Mucho más allá en el tiempo, mucho tiempo antes de pensar en la realización de esta propuesta, las interrogantes y experiencias nacidas de mis prácticas docentes fueron los

primeros motores para la problematización que intentaremos plantear.

En Secundaria², en el ámbito universitario³ y en diferentes centros educativos de enseñanza media. Trabajando la relación educación- comunicación en intervenciones o investigaciones desde organizaciones de la sociedad civil o en proyectos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UDELAR.

Las experiencias en el ciclo básico fueron básicamente en Espacios de currículum abierto (ECA), donde la institución valida la puesta en marcha de alternativas desde lo pedagógico a lo curricular. Prácticas que en pocas ocasiones se relacionan con las actividades curriculares e incluso muchas veces se transforman en espacios pocos valorados. Parece haber un interés por alternativas pedagógicas pero éstas son visualizadas, justamente, como “alternativas” que pocas veces son incluidas en los espacios curriculares a pesar de numerosos intentos de docentes que buscan propuestas atractivas para sus estudiantes pero que mecanismos instituidos, muchas veces, obturan.

Propuestas concretas desde teatro, huerta o radio liceal desarrollan procesos expresivos y de pertenencia de los estudiantes pero también son generadoras de contradicciones con el resto de la lógica liceal.

Contradicciones que en muchas ocasiones me interpelaron dentro del aula, al momento de la implementación de procesos participativos y de construcción colectiva. Espacios que eran visualizados como promotores de creatividad y criticidad y valorados por los

² Docente de la asignatura Espacio Adolescente en los liceos número 40, 46 y 48 en el período 2003-2006

³ Docente del Área de Comunicación educativa y comunitaria en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación desde el 2009 a la fecha

estudiantes, pero en ocasiones cuestionados por los mismos, demandando un fortalecimiento de las normas y transmisión de información. Les era difícil visualizar el aprendizaje en sus pares y en lo cotidiano y no sólo en el saber del profesor, “al liceo se viene a estudiar” discurso que el resto del tiempo refutaban con sus manifestaciones.

El proyecto de investigación “Culturas juveniles, comunicación y educación” en el que participé como colaborador e integrante del equipo docente del Seminario-Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación (UDELAR) me ha permitido visualizar la importancia de entender y escuchar a los jóvenes. Promover espacios de análisis de las distintas culturas juveniles, las distintas formas de ser joven, permite a los jóvenes conocerse y conocer a los otros, así como encontrar anclajes de la “realidad” en el liceo. A su vez, me permitió visualizar la importancia en el relacionamiento pedagógico de las diferentes culturas, identidades y saberes y por lo tanto lo fundamental de promover el diálogo intercultural en el aula.

Desde el área de Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UDELAR, en las prácticas curricularizadas que los estudiantes desarrollan de forma participativa con diferentes organizaciones, los liceos han sido históricamente de las organizaciones más demandantes. Planteando de forma más o menos racionalizada, más o menos explícita, de forma colectiva o por la iniciativa de un docente o dirección, la necesidad de encontrar herramientas y estrategias desde lo comunicacional. Para entender, para incluir diferentes lenguajes, para deconstruir las acciones de los estudiantes, desde las actitudes violentas al desencanto. Percibiendo o intuyendo que los cambios en la dimensión comunicacional proponen cambios en lo pedagógico, o simplemente creyendo que la incorporación de diferentes lenguajes o tecnologías podrían promover un mejor andamiaje manteniendo la mismas propuestas

pedagógicas.

De todas formas, estas demandas explicitan la necesidad de encontrar una mediación que permita acercar a los estudiantes a la oferta educativa y como afirma Álvarez Pedrosian “Una perspectiva comunicacional, donde lo central son las dinámicas transversales, los procesos de subjetivación generados desde su condición de mediación de subjetividades “ (Álvarez Pedrosia,2011:181).

La educación alude a la interpelación dada en el encuentro de subjetividades, con un reconocimiento del “otro” o no en el relacionamiento educativo y de los discursos que se plantean.

Allí la inclusión de múltiples lenguajes en el aula, (desde el corporal hasta mediático, desde lógicas de pensamiento hasta saberes populares) generará procesos de aprendizajes que fomenten el sentido de pertenencia de los estudiantes. Para ello es fundamental replantear la comunicación desde la sola transmisión de información a procesos que promuevan el diálogo. Esta propuesta en la relación pedagógica puede generar resistencias por conceptos e imaginarios de los objetivos de la educación, así como por discursos instituidos que promuevan prácticas y metodologías que difieren con la misma.

A partir de dichas experiencias y fundamentalmente en el encuentro con cada uno de los que compartí estos espacios, es que nace el interés personal (la pasión por estos temas siempre es esencial) y la certeza profesional que desde esta perspectiva de la comunicación el aporte puede ser muy valioso para el acto educativo en lo cotidiano de las instituciones.

¿Dónde se habla, dónde se interpela?

La crisis de sentido en la educación es tangible en el sistema secundario, con un fuerte malestar docente y fracaso escolar, dos lados de una misma moneda, como lo explicita Kaplún: “para muchos actores el espacio educativo ha perdido sentido. O, más precisamente, la institución escolar ha perdido sentido, al menos en el caso de la enseñanza media (y especialmente la común). El simulacro educativo gana las aulas. El “como si”: “nosotros hacemos como que enseñamos, ellos hacen cómo que aprenden”. El malestar docente es con los jóvenes, pero también consigo mismos. (Kaplún,G 2008, 178)

Esta problemática compleja pero no ajena, sin duda tiene varias aristas desde donde pensarla, este pretende ser un primer acercamiento- marco para continuar dialogando con el resto del trabajo.

Del pasado al presente...

Diferentes autores marcan una crisis que se manifiesta desde la génesis de la educación media, creada como intermediaria hacía la universidad y no como un fin en sí misma. En el caso de Uruguay, en sus inicios los ciclos curriculares se estructuraron exclusivamente en base a la oferta universitaria y la gestión se encontraba en la órbita de la Universidad.

En la escuela media se plantean reformas importantes cuando se expande la matrícula, debido que el acceso complejizó el para qué y de qué forma se plantea la educación secundaria. Dichas reformas, según las diferentes realidades e ideologías se fueron inclinando a proponerla como fin en sí mismo o a mantener el énfasis en como formación hacía. De todas maneras, la educación secundaria, afirma Balán, fue hasta hace dos décadas atrás “el nivel institucional menos visible y probablemente el más descuidado dentro de las políticas educativas en América Latina. Tradicionalmente, la agenda de la educación secundaria estuvo subordinada a la educación superior o, antes que la formación docente pasara a ser responsabilidad de esta última, a las necesidades de la escolarización primaria obligatoria” (Balán, Jorge, 2009:199)

En el caso de Uruguay, el mismo autor agrega: “La legislación uruguaya de 1973 reconoció que se estaba frente a la masificación de la demanda, producto de la escuela primaria que ya entonces completaba la gran mayoría de los niños, declarando obligatoria la educación de nivel medio que comprende los grados 7°, 8° y 9°”(ibid:200). Legislación incluida dentro del proceso de dictadura militar que Romano describe como que “no solo intentó desarticular el discurso educativo moderno como a demostrar que existe una novedad en la pedagogía autoritaria que se basa en una nueva relación con la tradición. Esta novedad se expresa en el desplazamiento del significativo vacío Reforma y centralidad que va adquirir Proceso. Este desplazamiento supuso una rearticulación de la tradición pedagógica la cual se afirmaba en la autonomía, la laicidad y la neutralidad ideológica. El golpe define una nueva política educativa donde los aspectos ideológico-doctrinarios pasan a un primer plano”. (Romano,A 2009:9)

En los años 90 sucede en Latinoamérica un proceso de reformas, las reformas neoliberales, implementadas con particularidades en los diferentes países pero todas marcadas por un fuerte conflicto con los docentes. En donde, según Bordoli “el significante *igualdad* se omite, en tanto los enunciados anclan sentido en el discurso sobre la *diferencia*” (Bordoli,2000:8). En estas reformas se denomina a la escuela según su contexto y a los otros en *discriminaciones positivas*, para los que hay una política diferente porque son una población diferente, “este “afuera” es lo que se congela como otredad, como alteridad irreductible, y lo que en la mayoría de las culturas políticas se identifica como “maldad”, “subversión”, o el “enemigo” (Dussel, I: 2003).

El acceso a la escuela de todos no significaba una escolarización igual para todos, o así lo afirma Gentili al expresar: “Refuerzo de dinámicas diferenciadoras que intensifican los procesos de exclusión incluyente, los pobres pueden tener acceso al sistema escolar, siempre que no se cuestione la existencia de redes educacionales estructuralmente” (Gentili,2001:06). O, desde una mirada más de la ética, El llamado fin de las ideologías no es otra cosa que la no necesidad de justificaciones educativas para la economía, debido que la escuela es economía política (Cullen, 2004)

“En este sentido, el opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Se hace necesario concebir una noción de igualdad en la cual la diferencia tenga un lugar. Se trata de una construcción en la cual la diferencia y la identidad tengan un lugar. El reconocimiento de aquello que identificamos como común, al lado del reconocimiento de aquello que nos diferencia, en una misma operación. Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza” (Martinis 2005:3)

A pesar que, Uruguay a partir del 2008 se propuso una revisión con una legislación educativa muy diferente en lo discursivo, en las realidades de los centros la discusión entre igualdad y diferencia se plasma cotidianamente de diferentes formas.

Del presente al futuro...

La escuela está inserta en una secuencia temporal, donde el pasado como contenido curricular, es resignificado como conocimiento para entender el presente. “Desde esta perspectiva el presente escolar es valorado a partir de su capacidad de transmitir una versión del pasado socialmente aceptada y de seleccionar las tradiciones que abonan ese pasado y por otro lado, el presente se justifica porque contiene una hipótesis de futuro, una promesa a alcanzar” (tiramonti,G 2009:96)

Una promesa de inclusión social y laboral, expresado habitualmente por los adolescentes con la frase “ser alguien”, *“La construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros. Y los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente sino sobre la realidad que hay que crear”*(Huergo⁴), según la investigación “ser adolescente, ser joven (hoy)” (Perdomo,P 2004)de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República los jóvenes tienen una mirada crítica frente a lo que se les enseña.

El profesor Oruam Barboza (Barboza,2004)analiza en la publicación de dicha investigación que los jóvenes perciben la situación y visualizan el ascenso social como prácticamente imposible y el descenso palpable. La educación no parece brindarle

⁴ Disponible en <http://jorgehuergo.blogspot.com>- Perspectivas y construcciones metodológicas

solución (no conduce al éxito, con mucho esfuerzo conduce al mantenimiento de su situación social actual). Además de una visión de que las carreras universitarias de mayor prestigio exigen permanecer demasiados años dentro del sistema con una dedicación full-time.

La educación para el imaginario era el camino del ascenso social. Cuando el joven analiza que son inferiores las posibilidades de empleo y se renuncia a gratificaciones inmediatas, se acusa a la educación de no formarlos bien, por lo tanto surge la privatización del fracaso. Mantener a la educación en ese lugar es reforzar la sensación que el joven expresa consiente e inconscientemente “estudiar no sirve para nada”. Surge una paradoja, por un lado la individualización del fracaso (no estoy bien capacitado) y a su vez la generalización del mismo.

A pesar de ello los educadores repiten el discurso “sólo estudiando hay posibilidades de éxito”. Frente a la ley de oferta- demanda el primer elemento de selección estadísticamente es el capital material (los hijos de los estratos sociales más altos ocupan mejores puestos), luego el capital social (vínculos sociales), siendo recién el tercer elemento discriminador el capital cultural (capital humano en aptitudes y habilidades). El discurso social habla de la educación como único motor, como si las diferencias sociales no tuvieran incidencias.

Esta promesa vivida como incumplida también puede ser una de las razones para explicar la fuerte desafiliación existente, o de la permanencia sin sentido, sentido como significados pero sentido también como *hacía dónde vamos* (Kaplún, G 2008)

En este sentido, estudios recientes muestran que la desafiliación, la cual argumentábamos anteriormente tiene fuerte relación con la moratoria social y por lo tanto con la desigualdad social. Tiene otros orígenes que podríamos asociar como aspectos visibles a lo argumentado en los párrafos anteriores “los factores organizacionales y pedagógicos, tales como el tamaño de la escuela, el plan de estudios y el clima escolar” (Fernández et. al. 2010:8).

En este sentido, Folgar y Bordoli tras analizar cuadros estadísticos del tercer informe (2009) sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina elaborado por SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE – UNESCO) y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), plantean que, si bien con particularidades, la situación de Uruguay es similar a la problemática de la región. En él se puede inferir que, si bien las desigualdades sociales marcan mucho la realidad, la desafiliación no es privativa de los sectores pobres, destacando de todas formas en este análisis algunos puntos fundamentales: “El nivel socio-económico es un factor que incide en las trayectorias escolares de los jóvenes, en su asistencia regular a un centro educativo y en consecuencia en los niveles de inscripción y pertenencia institucional; A mayor edad mayor impacto socio-económico sobre la situación educativa de los jóvenes y su regularidad en la permanencia en la institución; Esto provoca trayectorias diferenciales según el nivel socio-económico de los jóvenes.”(Bordoli,Folgar,2009:76)

La investigación recientemente citada también plantea que “Las actuales políticas de revinculación cubrieron menos del 10%; es necesario pensar en ampliar sustantivamente su ampliación en el Presupuesto Nacional” pero además que “las políticas de inclusión trascienden el campo sectorial de la educación para ubicarse como componentes clave de

las redes de asistencia social focalizadas en la adolescencia y juventud, enmarcadas más ampliamente en los programas de lucha contra la pobreza” (Fernández et. al. 2010:231)

De otro tiempo...

Para pensar la inclusión- exclusión, esta dualidad entre la inclusión formal y la exclusión cultural, la denominada “destitución de la escuela” es un aspecto fundamental de análisis.

La escuela cayó al caer el Estado Nación, como ilusión generadora de sujetos y de ciudadanía y no dispone de narrativas desde donde anclarse (Duschatzky, 2001). Se plantea una crisis tras la caída del proyecto pedagógico de la modernidad, sin fuerza simbólica la escuela se encuentra inserta en una realidad para la que no fue creada. “De esta manera -sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica-, se transforman en *galpones*. Esto es, en un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado” (Lewkowicz, 2004:32)

Romano cuestiona este posicionamiento, en relación a la imposibilidad de fundar subjetividades y producir interpelaciones de la escuela, afirmando “si formar al ciudadano implicaba la obediencia a una forma de autoridad tradicional, sin duda que ésta está en crisis. La pregunta es si no estaremos asistiendo a una forma de construcción de ciudadanía no apoyada en la afirmación de identidades homogéneas tal como algunas corrientes la pensaron en el siglo XIX. Si esto es así, bienvenida la crisis”. Mientras otros discursos que lo relativizan manifiestan que “es evidente que la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está modificando y que esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares.” (Tiramonti, G 2009:89)

La escuela se constituyó como un proyecto homogeneizador, un proyecto de una identidad nacional y hoy se encuentra intentando dar respuesta a una diversidad cultural, estos hace quebrar su discurso constitutivo, naciendo enunciados paralelos que por un lado promueven la diversidad cultural y por otro una enseñanza focalizada que busca compensar a los sectores más desfavorecidos.(Bordoli,2006)

Pensar los conflictos pedagógicos en estas claves, permite visualizarlo también como conflictos comunicacionales- culturales, "...asumir el conflicto pedagógico en su estado actual. Retomando las propuestas de la pedagogía crítica, pero desde un lugar nuevo. Reconociendo que el contexto cultural que vivimos, al sur de la posmodernidad, nos obliga a dialogar con el mundo mediático y con múltiples lenguajes. A poner el acento en la comunicación como producción de sentidos y no sólo como transmisión de información" (Kaplún,G 2008)

Nos detenemos en el subtítulo...

"Conocer es comunicar" (Kaplún,M 1987:158) y en este sentido es que la comunicación/educación puede definirse como la "articulación entre la formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación)" (Huergo 2005).

El acto educativo, las relaciones pedagógicas son esencialmente un proceso de comunicación donde las personas interactúan, se vinculan y construyen sentidos. En este proceso, la actividad educativa plantea modelos de identificación donde nos reconocemos o no. En este relacionamiento se puede conocer o suponer al otro, el reconocimiento es fundamental para plantear una comunicación dialógica en el aula.

Toda comunicación plantea formas de ordenar y ver el mundo, esta concepción comunicacional plantea un paradigma en lo comunicativo y a su vez y por lo tanto “recorridos” metodológicos, epistemológicos y éticos. Por lo tanto, en la articulación que estamos planteando el acto educativo también.

Consideramos que la realidad no es un conjunto estático de hechos y fenómenos sociales, sino una construcción subjetiva. Una construcción que se centra en lo relacional. “Lo real es relacional” (Bourdieu 1997, 56). La escuela en ese campo de relaciones es productora y reproductora de capital cultural pero, sobre todo, es creador de sentidos (Beltrán Llavador,2007)

En los vínculos generados en la relación pedagógica y la construcción, análisis y explicitación de sentidos es donde el enfoque comunicacional se torna fundamental. El aula es un lugar donde se pone en juego los lenguajes, códigos, mundos simbólicos e imaginarios de docentes y estudiantes.

Como ya argumentamos, plantear diferentes modelos comunicacionales es a su vez

plantear diferentes modelos pedagógicos. Desde el modelo unidireccional, donde se refuerza el lugar de saber-poder y una transmisión de contenidos que no espera participación ni una comunicación real con el estudiante; a un modelo dialógico que intente acortar las brechas explicitadas anteriormente, un diálogo de saberes que acerque la cotidianeidad de los jóvenes al aula y por lo tanto la resignifique. Es en este aspecto donde lo cultural se transforma en sustancial en el relacionamiento pedagógico. Conocer la cotidianeidad de los estudiantes, es conocer sus mundos, conocer su/s cultura/s, así como la escuela es sus propuestas curriculares plantea una representación de una cultura validada.

Para entender la subjetividad, es fundamental entre otros componentes el tejido comunicacional: “Las bases de las culturas son la comunicación y la educación; por cuanto una cultura que no comunica, se aísla y enmudece; y, a su vez, una cultura que no *crea* proyectos de ser humano –mediante cualquier tipo de educación-, muere”. (Torres, 2000, 55)

Plantear la comunicación/educación en el plano de la interacción entre los seres humanos y con el mundo, como base para la “formación” es plantearla en el campo de la intersubjetividad.

“Cuando los docente decimos “los chicos no leen ni escriben”, en rigor nos falta agregar, “como la escuela necesita que lean y escriban” (Corea,C, Lewkowicz, I, 2004:169). Esta afirmación de “Pedagogía del aburrido” deja de manifiesto una comunicación centrada en representaciones, donde lo que se dice, se dice porque sólo se puede observar al estudiante como el estudiante en su representación y no desde la complejidad de un otro comunicativo.

Cuando me vinculo con otro, lo hago con ese "otro" y con la imagen que tengo del mismo. Cuando me comunico hago circular o no sentidos, formas de creer y explicar el mundo, marcadas por representaciones sociales y lo simbólico. "La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se trasmite pero sobre todo con el vínculo que se establece. El tema es que en términos pedagógicos, el vínculo no tiene sentido sin un objeto de conocimiento. Es a esto a lo que los que practicamos este oficio llamamos relación educativa" (Martinis,P, 2006:6)

El relacionamiento entre estudiantes y docentes, sus representaciones y sentidos están mediados por la propuesta curricular, pero en una doble dirección. Las formas de relacionamiento cuestionan y modifican la propuesta curricular en acción, ya que los sentidos no sólo los genera quien lo emite, sino quien lo resignifica, quien puede interactuar e interpelarlo.

Por ello, nos detendremos sobre la mirada juvenil, la docente, el campo curricular y la interculturalidad, como rasgos fundamentales de una posible comunicación dialógica en el aula y de la articulación que nos propone la comunicación/educación.

Miradas desde lo juvenil

Ser joven no es más que una palabra (Bourdieu,1990) que se fue conceptualizando de forma diversa en lo temporal, lo etario está cargado por lo cultural con límites juventud-adulto socialmente construidos "la juventud está marcada por una sucesión de ritos de salidas y entradas" (Saintout2006, p 24)

En el mundo occidental y en la actualidad la juventud se asocia fuertemente a la “moratoria social”, concepto que surge “vinculada a la necesidad de ampliar el período de aprendizaje en las sociedades complejas (estudios universitarios) y alude a un plazo concedido a cierta clase de jóvenes (clases medias y altas) en función del cual se posterga el ingreso a la actividad económica y el matrimonio” (Bordoli-Folgar 2009:79)

Cultura mediática

La diversidad de ser joven, las pluralidades en la “juventudes”, están marcadas por procesos históricos y ritmos sociales de lo generacional: “Generación alude a las condiciones históricas, políticas, sociales, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad” (Margulis, 1996, p80). La construcción identitaria se configura en contacto con una sociedad, donde construyen sueños, imaginarios, representaciones, etc.

Un contacto compuesto por una paradoja repleto de adjetivos arbitrarios y vendido como un valor desde la cultura mediática. La alegría, la belleza, las aventuras no tienen arrugas “Aparece como una condición vinculada al tiempo libre. Sin embargo y como todos sabemos en nuestras sociedades para algunos este es tiempo para la distracción –no culposo- y para otros es el tiempo vacío de la no inserción social.” (Bordoli,Folgar 2009: 79)

La cultura mediática además, ha transformado al joven en observador desde niño del mundo adulto a través de los medios masivos de comunicación, lo que provoca una ruptura de los medios de control entre los mundos: infantil, juvenil y adulto. “Una

reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni la escuela el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (Martín Barbero 2003:68)

Esto ha causado cambios importantes en la codificación y decodificación de los mensajes, o sea en la emisión y recepción que posibilitan los vínculos humanos, y la construcción de sentidos. Algunos autores hablan del surgimiento de un nuevo alfabeto, de nuevas lógicas de percepción y de circulación del saber, de un nuevo modo de organización del mundo llamado la *videoesfera* (Debray 1994), inclusive de un nuevo hombre, el *homo videns* (Sartori 1998) y/o una ruptura en la forma de analizar y narrar el mundo entre los nativos digitales y aquellos nacidos anteriormente.

Se generan entonces, nuevas formas de socialización y nuevas lógicas de pensamiento. Por un lado, la información y los saberes dejan de centrarse en los libros y en las viejas generaciones y circulan también a través de las nuevas tecnologías, por el ecosistema comunicacional (Barbero 2003).

La percepción lineal en el desarrollo de los acontecimientos dada por la predominancia del lenguaje escrito es la lógica de comprensión del mundo y por ende del aprendizaje que transmite la educación formal. Por lo tanto podríamos argumentar que el distanciamiento entre estas lógicas de pensamiento es uno de los factores de la brecha entre la propuesta de la educación formal y la cotidianeidad de los y las jóvenes. La serialidad, los ritmos marcados por la institución, el modelo comunicacional de transmisión, la forma de concepción del conocimiento son marcas de la oferta educativa que se diferencia del hipertexto, las formas de transitar por las TIC y las formas de subjetivación en lo mediático y digital. La subjetividad mediática y la pedagógica son

radicalmente distintas, invita a “ser” y “estar” de forma diferente (Corea, C Lewkowicz, I 2004)

Las culturas del entorno

En el escenario que venimos describiendo de procesos de construcción de identidad y de subjetividad del mundo juvenil, Reguillo plantea tres dimensiones que define como ineludibles: “los procesos de precarización e informalización de las dinámicas, circuitos e imaginarios juveniles; el repliegue del Estado social y el fortalecimiento del Estado punitivo; el descrédito de las instituciones modernas –como la escuela y los partidos políticos, los sindicatos, las “empresas”–, como garantes de la incorporación, de socializaciones exitosas” (Reguillo, R 2006:3)

Estas dimensiones denotan que la reconfiguración de los procesos de socialización detallados anteriormente no pueden ser los únicos componentes, (si bien tienen un relacionamiento constante), para pensar la condición juvenil y su relación con la cultura escolar, sino también los procesos sociales y las formas de construir la identidad de los y las jóvenes en “situación”.

Se construyen, éstas, en dinámicas y circuitos informales, más aún en los barrios periféricos, donde lo vivencial es valorizado sobre el conocimiento intelectual que denota el descrédito simbólico de la oferta escolar, con estéticas y manejos de lenguajes que lo explicitan cotidianamente.

“Culturas en plural, aunque aparezcan en primera instancia como una masa indiferenciada, donde las “sutiles” diferencias entre metaleros, rastas o punks escapan a la comprensión de los docentes... mientras sus alumnos se escapan por las ventanas de sus aulas. Escape metafórico, pero muchas veces también físico: estudiantes que

desertan y ya no vuelven a las aulas. Tal vez lo peor sea el caso de los primeros, que se quedan pero parecen no estar allí.” (Kaplún, 2008:15)

De esas diferencias, la más notoria es la polaridad chetos- planchas marcada por las diferencias de clase “Aunque opacada a veces tras las diferencias estéticas, de prácticas y lenguajes, ambos polos tienen una indeleble connotación de clase. Tan indeleble que, como dicen los jóvenes, ‘plancha se nace, no se hace’. Y también cheto”. “Esta polaridad se destaca del resto, porque no es fácilmente canjeable. Se puede deambular entre ‘identidades de guardarropa’, ‘ser’ un tiempo hipillo y otro tiempo punkie, adoptando ciertas estéticas, códigos y prácticas. Pero no es posible ‘ser’, realmente, plancha o cheto” (Kaplún, G) (Ibíd:3:8)

Estas expresiones visibilizan la fragmentación social en las aulas, la última crisis generó también expresiones juveniles de orgullo identitario de lo marginal, que contienen una fuerza simbólica y cultural que interpela a la educación, reaccionando de distintas maneras, desde posturas civilizatorias o culpabilizantes a intentos inclusivos aislados, pero no siempre desde propuestas pedagógicas concretas.

“Cultura escolar y culturas juveniles se encuentran / desencuentran en el espacio educativo. Conviven inevitablemente, pero aparecen como mundos desvinculados en las prácticas educativas dominantes”. Esto refuerza la percepción de muchos docentes de que “la clase se ha convertido en un ritual vacío, donde muy poco puede ser aprendido” (Ibíd:16).

Miradas desde lo docente

En las páginas anteriores hablamos del como sí, del desencanto y la desafiliación, de la brecha educativa entre el universo cultural de los jóvenes y la oferta educativa, de una multiplicidad de factores que generan respuestas explícitas e implícitas, de los docentes y de la institución en general, diversas y en ocasiones contradictorias: “El malestar docente es con los jóvenes, pero también consigo mismos.” (Kaplún G, 2008:87)

Convive la búsqueda de alternativas y el malestar. Las reacciones van desde la baja del nivel educativo y el reforzamiento de las normas a la necesidad de generar otras estrategias para abordar las prácticas, nacidas desde la preocupación cotidiana.

En las instituciones educativas los docentes deben promocionar y acompañar a los estudiantes en su relacionamiento con el saber. Incluso cuando no se relacionan desde lo esperable también se relacionan de alguna forma, “En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña” (Blanchard, 1996,81)

Esta afirmación que propone Blanchard la consideramos clave para la investigación, ya que relaciona el “ser” docente con la relación educativa y denota que la interpelación en lo vincular transforma lo pedagógico.

Dutchatzky analiza tres posiciones de enunciación de los docentes: *la desubjetivación*, una posición de impotencia, un planteo de la situación como irreversible; *la de resistencia*, una posición de apoyarse en representaciones de lo escolar y de los estudiantes que han cambiado, una posición de enunciación que no abre la posibilidad de generar estrategias frente a nuevas realidades ya que se sustenta en categorías abstractas que son irrevocables por lo temporal; y *la de invención* siendo aquella posición que singulariza, que crea nuevas formas de operar en la realidad, que sin perder los

objetivos de la tarea abre nuevos escenarios desde donde abordarla. (Dutchatzky 2002)

Las alternativas de enunciación planteadas son hipótesis de las percepciones subjetivas de los docentes y que tomaremos para su análisis.

Además, se considerarán a los discursos institucionales, la relación entre instituido-instituyente como otros de los componentes fundamentales para el análisis del discurso docente.

Las organizaciones tienden a imponer valores comunes, regiones de significados homogéneos que son producidos por los sujetos en una red de relaciones sociales, siendo a la vez productores de ella. “Las organizaciones sociales son redes de interacciones en las cuales los sujetos construyen y negocian sistemas de significados para dar sentido a su experiencia y poder emprender así una acción conjunta”

(Schvarstein, L., 1992:119)

En esta red de significados encontramos algunos que componen valoraciones sobre el ser docente en los centros educativos de educación media:

1-Los docentes en general reconocen los códigos de sus estudiantes, pero no son aceptados desde el discurso instituido, siendo incluso sancionados por su uso

2- La existencia de discursos institucionales que relativizan la actividad del docente. Se repite hasta el cansancio el bajo nivel de los estudiantes argumentando las más diversas causas y al mismo tiempo se flexibilizan las condicionantes para el pasaje de grado, desde las asistencias a la forma de aprobación de las materias previas.

3- Desde los pasillos de secundaria se sigue valorando el silencio en una clase como

sinónimo de un buen manejo grupal y de una buena práctica educativa.

4- No se visualiza al docente como generador de conocimiento, no se avalan espacios donde problematizar lo pedagógico, ya que la rutina y la institución nos los valida, (los espacios de coordinación y las asambleas técnicas docentes no generan dichas instancias).

5- Se conforman diversos proyectos de centro para promover espacios de expresión y participación para los adolescentes pero, ¿Son proyectos realmente de construcción colectiva?

Entre los múltiples esfuerzos de “reconstrucción de vínculos y de redes que, en la medida en que permiten crecer con autonomía, se convierten en nuevos caminos y posibilidades” (Ubilla 2002:8) y la impotencia que denota un dispositivo que fue creado para una realidad diferente a la que atraviesa, es que nos propusimos visualizar, describir y comprender los discursos docentes y las actividades educativas que se han utilizado en las prácticas cotidianas dentro de las alternativas que la institución Secundaria habilita, así como visualizar y comprender aquellos mecanismos que obturan otras.

Desembarcando en lo curricular...

El currículum según las distintas visiones, es contenido, son las materias de aprendizaje, una secuencia de unidades, un programa que se aplica en el año lectivo, que promociona

y obtura -desde el discurso del docente- la generación de nuevas estrategias. Así como también es planificación, los métodos para el aprendizaje y una guía para la acción. Pero además, el currículum es una forma de comunicación -tomado como realidad interactiva- en la interrelación dinámica entre docentes y estudiantes en el interior del aula.

Es también un posicionamiento de la cultura validada y por lo tanto un componente fundamental al analizar a la escuela como escenario de encuentro cultural: “la escuela es una agencia político-cultural y el currículum una política cultural, en el sentido que legitima, regula, excluye, ordena, discursos, saberes, prácticas, formas de relación, ritualidades, etc. Se juega allí la hegemonía; pero también allí se ponen de manifiesto micropolíticas culturales contrahegemónicas. En ese sentido, la escuela es esfera pública y de posibilidad” (Huergo, Morawicki 2009:11) plantea Huergo tomando como base para el análisis el concepto de esfera pública de McLaren.

Para la educación media es fundamental que se adquiriera los conocimientos curriculares de preparación para otras instancias educativas, así como aquellos saberes culturales que las generaciones anteriores validaron en el currículum. Por ello el currículum es una representación del ideal de la escuela, donde se explicita la tensión -en la práctica educativa- entre lo instituido y lo instituyente.

Por lo tanto, el currículum es representación y acción. Una forma de ver y ordenar el mundo, una selección cultural, la representación de la acción deseada y la acción propiamente dicha. “...la racionalidad (educativa) aquí depende de qué cultura creamos que es legítima y por qué, qué representaciones de la acción y qué acción educativa consideramos válida” (Angulo Rasco comp 1994:380)

La eficacia, el rendimiento, la calidad son palabras que aparecen en los discursos de la política educativa, lo que implica generalmente que el que planifica está por arriba del que

ejecuta. La obsesión por la eficiencia ha contribuido a reemplazar la crítica por las ideas de capacitación y actualización, a la vez que ha soslayado la incertidumbre, sometiéndola e invisibilizándola a través de mecanismos de cálculo y de medición y de construcción de resultados según patrones preestablecidos.

Más allá de las determinaciones epistemológicas, organizativas y laborales (Beltrán LLavador,2007) no se visibiliza y en ocasiones se subestima la construcción diaria del currículum en la relación educativa. “La palabra currículum nos engaña porque nos hace pensar en una sola cosa cuando se trata de muchas a la vez y todas ellas interrelacionadas” (Angulo Rasco , 1994:382)

La búsqueda de respuestas educativas en muchas ocasiones omite la acción. Huergo plantea un ejemplo que lo ilustra, la dificultad (entre otros componentes) de vincular la escuela con los avances (siempre más rápidos) de la ciencia y la tecnología también radica en que “Las políticas y programas de actualización se basan en esta idea de retraso de la educación. La obsesión por la velocidad ha contribuido al desfallecimiento de la reflexión como una actividad lenta y complicada frente a una realidad que se impone de manera evidente.” (Huergo 2005⁵)

El poder de la cultura de la escuela, y del aula como espacio de interacción, es fundamental para pensar el problema que planteamos en la investigación. Por ello, durante todo el trabajo tomaremos como fundamental la dimensión del “currículum como acción”, como la posibilidad de renombrar en la implementación los conceptos, como proceso histórico y encuentro de subjetividades.

⁵ Disponible en <http://jorgehuergo.blogspot.com>- Perspectivas y construcciones metodológicas

Haciendo foco en el diálogo intercultural

La cultura es recreada y transmitida por diversos mecanismos, donde la escuela es uno de los primordiales. La escuela es una institución de la cultura en diferentes dimensiones, como encuentro de subjetividades y como materialización de una cultura validada.

Como ya argumentamos, la escuela se desarrolló bajo un discurso homogeneizador. En los últimos tiempos, en la sociedad en general y en la escuela en particular se empiezan a considerar las diferencias pero desde un lugar “marcado por una lectura en clave cultural de distintas particularidades y características específicas de los sujetos”. (Bordoli-Folgar 2009: 81) Esto hace que la dimensión cultural aparezca para el sistema educativo “más vinculada al reconocimiento de las diferencias y la visualización de un proyecto educativo posible a partir de las mismas que a los diseños de los contenidos curriculares”.(ibíd:81)

Dicha postura transforma a la diversidad cultural como un emergente problemático, como un obstáculo para las interacciones cotidianas para: la concreción de la acción educativa (cuestionando la educabilidad de ciertos sujetos) y la construcción de pertenencia e identidad (cuestionando la posibilidad de que se conforme una “comunidad educativa”)(Bordoli,Folgar 2009)

Por lo tanto, la posición del otro como “ajeno” o “extraño” o como sujeto con sus universos culturales, es determinante para la interculturalidad.

En la primera de las posiciones el estudiante es colocado desde lugar del “alienado”, que debe adquirir una cultura, con sus códigos de comportamiento, sus saberes y sus valores. Planteando la transmisión frente a la ausencia (de valores, de comportamientos validos

para la sociedad) es generar un formato al que el estudiante debe amoldarse y adquirir, es plantear una sola forma de “ser”, la correcta.

Participar es dar la palabra, palabras que serán premiadas si son de la cultura transmitida. Por lo tanto, los contratos implícitos y explícitos realizados en el aula castigan real o simbólicamente al que esta “afuera” de los mismos. Es una propuesta pedagógica que incluye, excluyendo.

En este sentido, las propuestas educativas son generadas en forma universal, sin reflexionar en los “otros” como sujetos, con sus lenguajes, códigos y universos culturales propios. En la concepción del diálogo intercultural es fundamental donde se coloca al “otro”, el “otro” estudiante, el “otro” comunicativo, el “otro” sujeto-diferente, “...*el desarrollo del diálogo supone valores éticos fuertes. Supone que creo en la dignidad de las otras personas, que voy a avanzar en lo dialógico sin coaccionar -el diálogo excluye la coacción-; además estoy dispuesto a problematizar mis propios valores y mis propias posturas, supone una actitud de reconocimiento, en el diálogo con el otro voy a descubrir la novedad de valores.*” (Rebellato⁶)

Estas representaciones pautan las prácticas, por ello, un posible camino de transformación del concepto de igualdad, es visualizar y analizar a las instituciones educativas como espacios de encuentro cultural, ya que permite verlas “también como lugares donde es posible repensar la lógica escolar y social en que se sustentan. Abriendo espacios para cuestionarse la cultura escolar y la pedagogía dominante” (Kaplún,G)

⁶ en http://www.psicolatina.org/Academicos/jl_rebellato.html

Entonces esta óptica abre la posibilidad de pensar críticamente los conflictos pedagógicos. El sistema educativo y cada institución está conformada por vínculos entre los distintos actores que interactúan, vínculos que plantean modos de ver y aprender. Desde la perspectiva constructivista la interacción con otros es la vía para el aprendizaje, para generar “zonas de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1979) donde transitar desde lo conocido a lo que se desconoce y puede aprenderse. Freire (Freire,P,1980) en este sentido argumentaba los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo

La posibilidad del diálogo de saberes encierra la concepción de interculturalidad, considerando que la cultura es *el baluarte simbólico* (Kusch, R,1974) donde realizar la significación de la vida

La posibilidad comunicacional de interlocutores plantea en la relación pedagógica la inclusión de los universos culturales de los actores participantes, generando espacios donde poner en común, incluyendo la subjetividad en lo relacional “La subjetividad es siempre condensación, de recorridos y de memorias, de voces y de aspiraciones en cierto sentido colectivas; se constituyen siempre en la trama de relaciones con lenguajes y experiencia múltiples, pero sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías de otras palabras y de otras reflexiones” (Huergo 2005)

Una perspectiva de la interculturalidad donde el “otro” nos desafíe, nos interpele para reconocernos y de esta forma re-construir y reconceptualizar la relación pedagógica. “En cambio, cuando uno entabla, establece relaciones (aunque fueran conflictivas) con otras culturas, lo que es más fuerte es el contacto cultural, que es posible que se construya como verdadero diálogo intercultural. Y esto ya no puede vivirse como multiculturalismo, como una suerte de relación entre nosotros y ellos, sino que comienza un proceso de

construcción intercultural de un nuevo nosotros (donde yo y el otro, nosotros y ellos, vamos formando parte de esta construcción, no siempre feliz o armoniosa, del nosotros)”(Huergo, Morawicki, 2009:8)

No se trata que la escuela reproduzca y “enseñe” lo mismo que los estudiantes aprenden en “situación”, sino que se transforme en espacio de negociación de saberes, que se interrogue la forma de construcción cultural, es decir, la escuela promotora de construcción cultural”

Al estar puesto en juego lo cotidiano en relación con el conocimiento, pasa a existir dentro del aula, se produce mayor criticidad, el estudiante es parte de la construcción, con su mundo, entendiéndolo, compartiéndolo y no sintiéndolo como un problema que se debe resolver o extinguir.

De esta forma, la escuela se asoma no como lugar o sitio sino como horizonte, como “espacio de la paradoja” como “frontera” (Dutschky 1999) donde participar de la experiencia escolar implica un quiebre en la cotidianeidad y racionalidad diferente a otros ámbitos, coloca al estudiante en un terreno discursivo que revela que lo real o empírico puede ser nombrado de otro modo.

¿De qué formas nos interpelamos?

Objetivos generales:

- Comprender y analizar los conflictos culturales en las instituciones de educación secundaria.
- Contribuir a la reflexión y a la generación de herramientas teóricas y metodológicas para la construcción de procesos dialógicos en espacios curriculares de la enseñanza secundaria.

Objetivos específicos:

- Entender y visualizar como se manifiesta la brecha cultural entre los mundos de los estudiantes y la oferta educativa de la educación formal.
- Explorar y analizar las estrategias educativas que los docentes han desarrollado frente a la realidad de fragmentación social.
- Promover y reflexionar sobre el dialogo intercultural y de saberes en las aulas.

- Visualizar, comprender y contribuir a la inclusión de los universos culturales y diversidad de lenguajes de los estudiantes en los procesos educativos
- Visualizar imaginarios y representaciones docentes, así como discursos instituidos que dificultan y promueven el diálogo de saberes en las aulas.
- Generar conocimiento desde y con docentes, que ayude a comprender las realidades de las aulas en la enseñanza secundaria

Construcción de la pregunta, el problema e hipótesis

La pregunta central de la investigación fue: ¿De qué forma los docentes viven y narran los conflictos culturales en el relacionamiento educativo y cómo se transforman las propuestas curriculares en el acto comunicacional en este contexto?

Como toda pregunta- además de buscar comprender una interrogante- manifiesta afirmaciones y supuestos centrales que desarrollamos en las páginas anteriores y que fueron el marco para la construcción de conocimiento:

- A- Existe una brecha entre la oferta educativa y los universos culturales de los estudiantes.
- B- Existe una reconfiguración en las formas de socialización atravesadas por el ecosistema comunicacional que generan subjetividades mediáticas y culturas del entorno.
- C- Pensar la escuela como un espacio de interacción y encuentro cultural es también pensarla como un espacio de comunicación dialógico y de problematización en lo pedagógico.

D- Indagar y comprender los procesos comunicacionales es visualizar vínculos y sentidos en las actividades e interpelaciones cotidianas en el relacionamiento educativo.

E- El currículum es la representación del ideal de escuela, la planificación y la acción de dicha representación, por lo tanto un escenario fundamental para visualizar y comprender la problemática planteada.

La brecha entre la oferta educativa y los universos culturales es una de las causas para que problemas pedagógicos y culturales como la pérdida de sentido, la desafiliación y el desencanto, el malestar docente y el *cómo sí*, o simulacros educativos se manifiesten.

Por ello, partimos del supuesto de que, comprender y analizar los conflictos culturales desde el campo complejo de vínculos y sentidos que plantea la comunicación/educación aporta a la generación de herramientas teóricas y metodológicas que promuevan espacios dialógicos en el aula, siendo la relación educativa y los procesos curriculares en acción fundamentales para dicho análisis.

El problema y los supuestos hicieron que marcháramos al centro educativo donde realizamos la propuesta con un grupo de preguntas que complementaban y construían la pregunta fundamental: ¿Se visualiza las brechas entre oferta educativa y universos culturales de los estudiantes? ¿De qué forma se manifiesta? ¿Los conflictos culturales son parte del relacionamiento educativo para los actores involucrados? ¿Es posible generar procesos de comunicación dialógica en los espacios curriculares de la educación media formal? ¿Qué cambios pedagógicos generarían en la cotidianeidad de las aulas? ¿Qué desafíos metodológicos generará en la práctica docente? ¿Qué imaginarios sobre los objetivos de la educación promueven y qué imaginarios obturan la generación de

dichos procesos? ¿Cuáles son los discursos instituidos que dificultan el diálogo de saberes en el aula?

La intención investigativa

Se propuso generar conocimiento través de procesos de investigación-acción-participativa. La intención investigativa de construcción colectiva de conocimiento resulta y resultó fundamental para reflexionar en torno al tejido comunicativo (vínculos y sentidos) y en el andamiaje de la propuesta.

Considerando que se propone reflexionar sobre la generación de procesos dialógicos en las aulas, el diseño metodológico mantuvo la misma lógica, la participación de los actores involucrados.

La educación tiene como fin primordial la acción que muchas veces en lo cotidiano no se relaciona con la teorización de lo pedagógico. La educación es un campo tendiente al pragmatismo y en ese sentido la investigación-acción (Carr, Kemmis, 1988) propone una ruptura, planteando estrategias contextualizadas para conocer la realidad educativa, mediante la reflexión de la práctica docente que a su vez se transforma. Por ello, hay una revalorización del paradigma cualitativo, una redefinición del rol docente, un desarrollo de las teorías constructivistas y de las teorías organizacionales como espacio de aprendizaje. (Sagastizabal, Perlo, 2006)

La investigación se desarrolló en un centro educativo público de enseñanza de ciclo básico de la zona periférica de Montevideo. La experiencia se centró en generar procesos de reflexión- construcción de conocimiento con el colectivo docente, para que

desde las experiencias grupales o individuales de cada docente se realizaran procesos de investigación con sus estudiantes en la cotidianeidad de las aulas, participando de esta forma los actores fundamentales de la relación educativa: docentes y estudiantes.

Esta elección - sabiendo que en toda elección hay una renuncia- buscó partir de las “realidades” concretas, para interpelarlas, visibilizarlas y promocionar transformaciones. Por otra parte, El diseño metodológico buscó que pueda ser replicable en otros centros educativos en futuras experiencias.

En un diseño metodológico donde se propuso que la acción sea la conjunción de teoría y práctica y la investigación propusiera transformaciones en los ámbitos donde se desarrollan los conflictos culturales planteados, surgieron algunas tensiones y culturas escolares que no permitieron desarrollar lo planteado en toda su extensión. Surgiendo una paradoja donde el mismo diseño sin ser llevado a cabo totalmente, responde interrogantes sustanciales de la investigación por su estrecha vinculación con el problema central planteado.

Un diseño centrado en lo participativo tiene una dimensión ética fundamental, y permite a las ciencias sociales salir de lecturas fijas desde donde visualizar la “realidad”. De esta forma, el marco teórico de la investigación, formó parte de los diálogos de saberes, incluyéndolo en la problematización pero no mirando la “realidad” exclusivamente desde allí con la intención de justificar lo sucedido.

El planteo cualitativo y de diálogo como construcción de conocimiento, también me incluye en ese proceso “Este rescate de la condición de sujeto implica la constitución de la práctica de investigación como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser

explorado, sin embargo esa exploración es desde el reconocimiento de la distancia entre investigador e investigado, este el reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo” (Sisto, V. 2008:120)

El diálogo de saberes se planteó en diferentes dimensiones, entre lo colectivo e individual a la interna de cada grupo (colectivo docente, grupo de estudiantes), así como con los “otros” actores de la institución. Por lo tanto se promovió el diálogo de representaciones⁷ y sentidos desde lo individual a lo colectivo, en cada colectivo y de este con el resto de la institución.

Para ello se realizó un dispositivo que contempló:

Espacios colectivos de diagnóstico, de reflexión-acción y devolución: utilizando técnicas que permitieran exponer pareceres y representaciones sobre las temáticas fundamentales.

Entrevistas en profundidad: la posibilidad de analizar el discurso de forma individual nos permitió reflexionar sobre percepciones y construcciones subjetivas que se estructuran en la narrativa del discurso e implican prácticas y estrategias cotidianas.

Diseño de propuesta

Acuerdo – Se acordó con la dirección y el cuerpo docente en sala de coordinación, la realización de la propuesta en el centro educativo.

Entre lo individual y lo colectivo-

⁷ Esquemas de interpretación y valoración hacia un objeto (o sujeto puesto en ese lugar) “Las representaciones no son un mero reflejo de la realidad, sino una organización de la realidad, que a su vez depende del posicionamiento contextual y contingente del sujeto. Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos contextualizados que responden a la doble lógica cognitiva y social” (Saintout 2006:33)

- 1- Actividad diagnóstica colectiva con el objetivo de visualizar al centro educativo como espacio de comunicación, es decir, con sus formas, espacios, códigos, lenguajes y manifestaciones (de los estudiantes y su mundo como la interacción con los docentes y la institución en general). De esta forma, se diagnosticó perspectivas docentes sobre la problemática planteada y sus representaciones. Esta Instancia fue fundamental para la elaboración del cuestionario de entrevistas.

- 2- Entrevistas en profundidad sobre los tópicos de la investigación. Las entrevistas se realizaron al universo de docentes que quisieron participar. Logrando una muestra diversa en cuanto asignatura, edades, género, diversidad de realidades y estrategias educativas.

Diálogos que no llegaron:

Se propuso a cada docente entrevistado (o a grupos de docentes entrevistados por similitudes de experiencias o proyectos en común), que tomaran algunas de las experiencias educativas desarrolladas e investigaran con sus estudiantes.

A pesar de trabajar las herramientas de investigación y mostrar interés en la propuesta, no se llevó a cabo ningún de los proyectos-investigaciones propuestas.⁸

Devolución- Actividad Final

La etapa de entrevistas permitió generar mapas y recorridos de tácticas educativas en el centro educativo, un primer análisis del discurso y de las representaciones docentes

⁸ Meses después tuve la oportunidad de desarrollar una investigación-acción-participativa en otro centro educativo sobre los mismos ejes, por lo cual Incorporaré esta experiencia en el análisis como aporte, como nota, en diálogo con la investigación central, considerando que brinda elementos interesantes para el análisis global de la misma.

surgidas en las entrevistas individuales sobre las percepciones de los conflictos culturales, el vínculo con el saber y con los estudiantes, sentidos sobre la educación secundaria y el relacionamiento educativo como acción comunicacional.

Se promovió un diálogo entre las percepciones individuales y del cuerpo docente en su grupalidad para así fomentar un proyecto de centro que contemple las diferentes miradas.

¿Hablamos todos? ¿Nos interpelamos?

Desembarcando en la voz de los protagonistas y/o en la lectura o interpretación de dichas voces, nace la necesidad de explicitar que éste es un diálogo con los enfoques, individuales y colectivos del trabajo de campo.

La construcción de categorías de análisis no sólo se generaron en el proceso de elaboración final de este trabajo sino también en las diferentes etapas desarrolladas por el proyecto. Es decir, las categorías de análisis a desarrollar nacen de la pregunta central y de los objetivos de la investigación pero también de cómo esta pregunta u objetivos fueron resignificados en la experiencia de campo.

Es por ello que los siguientes capítulos estarán atravesados por dos dimensiones: lo descriptivo y lo analítico.

Esta elección se debe a la búsqueda de significación en el desarrollo del trabajo y a cómo se fueron generando y relacionándose con la intención de construir conocimiento y

respondernos, ¿de qué forma se manifiestan los docente viven y narran los conflictos culturales en el relacionamiento educativo y cómo se transforman las propuestas curriculares en el acto comunicacional en este contexto?

“Las metodologías cualitativas son básicamente 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 social. Mediante el establecimiento de relaciones entre éstos conceptos es que se genera la coherencia interna del producto científico” (Araya Umaña, Sandra,2002: 70)

Lo que empezamos a desarrollar son afirmaciones, cuestionamientos y reflejos de un proceso. Análisis y conclusiones son resultados pero también parte de ese proceso. “El hecho de que se trate de resultados, no quiere decir que no sean procesos. Las teorías se construyen gracias a prácticas que las hacen posibles: ejercicios intuitivos, operaciones de conjunciones y disyunciones, de síntesis y análisis, de descripción de horizontes de comprensión, en definitiva de creación, de un pensar y un conocer que se sostenga en sí mismo.” (Alvarez Pedrosián:01,⁹)

Entre la propuesta de la investigación y la mirada de los docentes: ¿hay una brecha?

Entre las trece definiciones que la Real Academia Española propone para la palabra *acuerdo* hay dos que reflejan las intenciones de esta primera etapa de la propuesta de trabajo con docentes.

- *Convenio entre dos o más partes*
- *Conocimiento o sentido de algo*

⁹ <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/> Teoría y producción de subjetividad: ¿qué es una caja de herramientas?

Entre dos o más partes

El primer paso fue acordar la realización de la investigación y para esto se presentaron los supuestos y la pregunta fundamental de la misma ante la Dirección de la institución y los docentes en la Coordinación general¹⁰. En este último caso, se consideró fundamental explicitar el acuerdo en una instancia colectiva por la dimensión participativa de la investigación.

Sabíamos que ningún planteo que problematice la relación educativa iba a resultar neutral, y que la participación está centrada en los “placeres” y “dolores” (Villasante,2006) de cualquier actividad, por lo que, las primeras respuestas iban a marcar la negativa o la posibilidad de desarrollar la investigación y sus disposiciones a ello. El planteo se sintió cercano a las realidades cotidianas, tenían algo para decir al respecto. Lo difícil fue que se reconocieran como constructores de conocimiento, como participantes de un proceso de investigación, no lo visualizaban como parte de su rol.

En la Coordinación general se palpó la dificultad de tomar una decisión en colectivo. La construcción del *sí* colectivo a la participación en la investigación fue a través de varios *sí* individuales. Sólo hubo una respuesta colectiva: “lo hacemos pero no en el aula”.

La negativa al ingreso al aula, sin que estuviera incluido en el diseño metodológico propuesto, nos empezó a dar pistas, sobre los espacios “púbicos” y los “privados” dentro del centro educativo. La participación tiene una dimensión política de intervención en lo público, con lo cual algunos caminos a recorrer se complicarían. De todos modos, el primer acuerdo estaba realizado, entre la propuesta y la dirección, entre el planteo y el

¹⁰ Reunión semanal del colectivo docente y la Dirección para acordar líneas de trabajo del centro educativo, instaurado en toda la enseñanza media.

equipo docente, sin saber aún si el mismo contemplaba la perspectiva de los estudiantes, si era entre dos o más partes.

Conocimiento o sentido.

La segunda propuesta colectiva tuvo como objetivo fundamental circular significados de los supuestos centrales y desde dichas significaciones replantearnos énfasis diferentes para las entrevistas. Además, construir comunicabilidad como capacidad de generar cercanías en su formas de percibir y manifestarse, partiendo de ellas como elementos fundamentales para el diagnóstico.

El dispositivo de trabajo colectivo buscó reflexionar en torno a los supuestos básicos de la investigación, a través de la interacción, partiendo de situaciones y saberes cotidianos.

La propuesta se centró en dos dimensiones fundamentales:

El liceo como espacio de comunicación.

La interacción en el aula.

Ambas propuestas fueron miradas desde dos perspectivas, por lo que se generaron cuatro grupos de seis docentes aproximadamente con consignas diferentes.

Del corredor para acá y para allá /el exterior cercanamente lejano

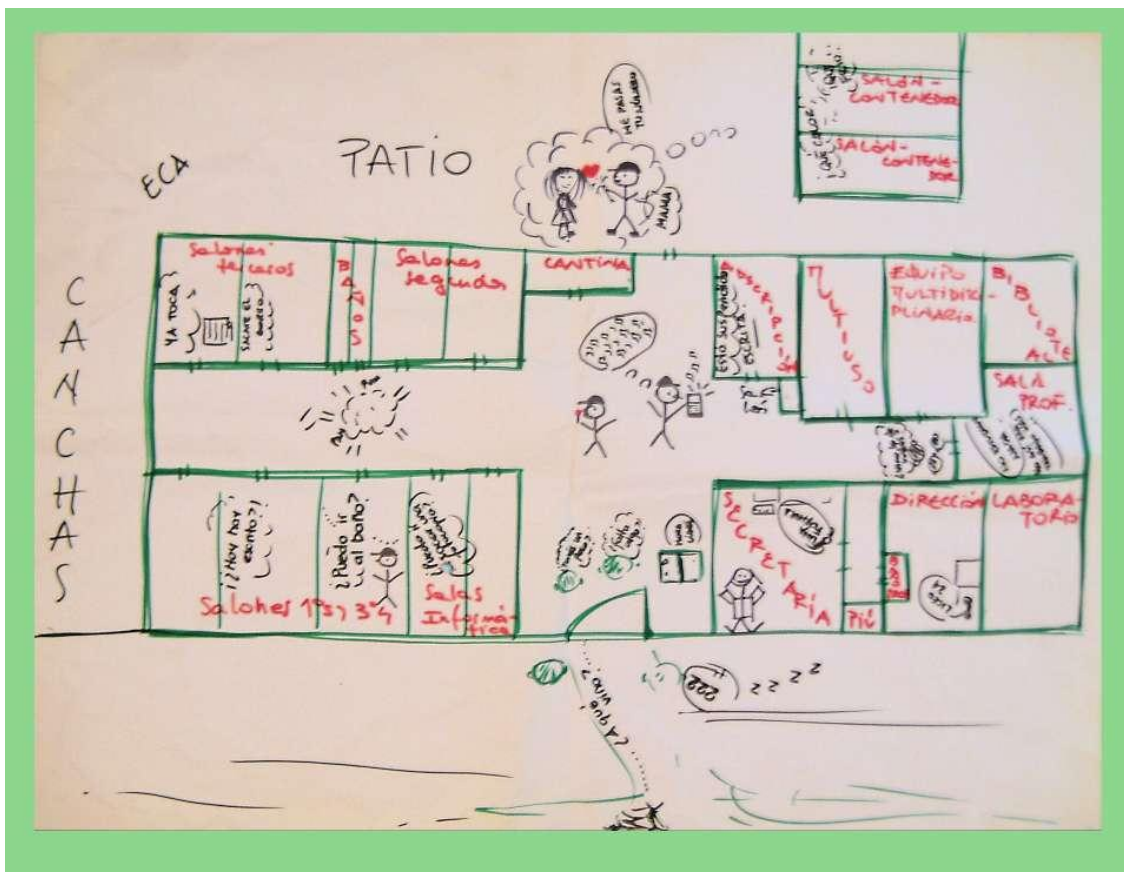
Tomar al liceo y su entorno como escenario de comunicación es pensar en lógicas, ámbitos, encuentros y desencuentros, susurros, voces, expresiones, representaciones que se articulan de diversas maneras. Para ello, se propuso un mapeo como herramienta gráfica que nos permitió observar varios de estos aspectos y promocionar la reflexión en

torno al resto.

A- La institución educativa como escenario, con sus espacios de encuentro, reunión y circulación, sus diferentes actores, sus intereses y problemáticas, sus formas y medios de comunicación.

B- El entorno de la institución educativa. Espacios de encuentro y de circulación de los estudiantes en el barrio, sus intereses y acciones, sus formas y medios de comunicación.

Del corredor para acá y para allá



Frases principales de los docentes al describir y poner en común el mapeo :

La dirección tiene comunicación con todo (los diferentes espacios) Los padres no tienen comunicación con ningún espacio. El aula tiene comunicación con el afuera por los

alumnos, son ellos los que también están afuera.

Entrando hay una moto y el 222 durmiendo afuera (risas). “Yo así no trabajo más” dicen en la sala docente. En el patio está el espacio amoroso y también están escuchando canciones con el celular. La adscripta grita: está suspendido. En la dirección están atendiendo el teléfono.

El patio es su espacio, ellos lo necesitan, los demás son espacios compartidos salvo la sala de profesores y el baño de los estudiantes que no entra nadie, te asomas a la puerta y es una guerra.

En los pasillos a veces tengo la política de no mirar, la estrategia es mirar para los costados, sino no llego a la sala docente. Muchos no salen al patio, se quedan ahí en los pasillos

Notas:

Lo organizacional y sus relaciones, es la narración que priorizan los docentes para describir a la institución comunicacionalmente.

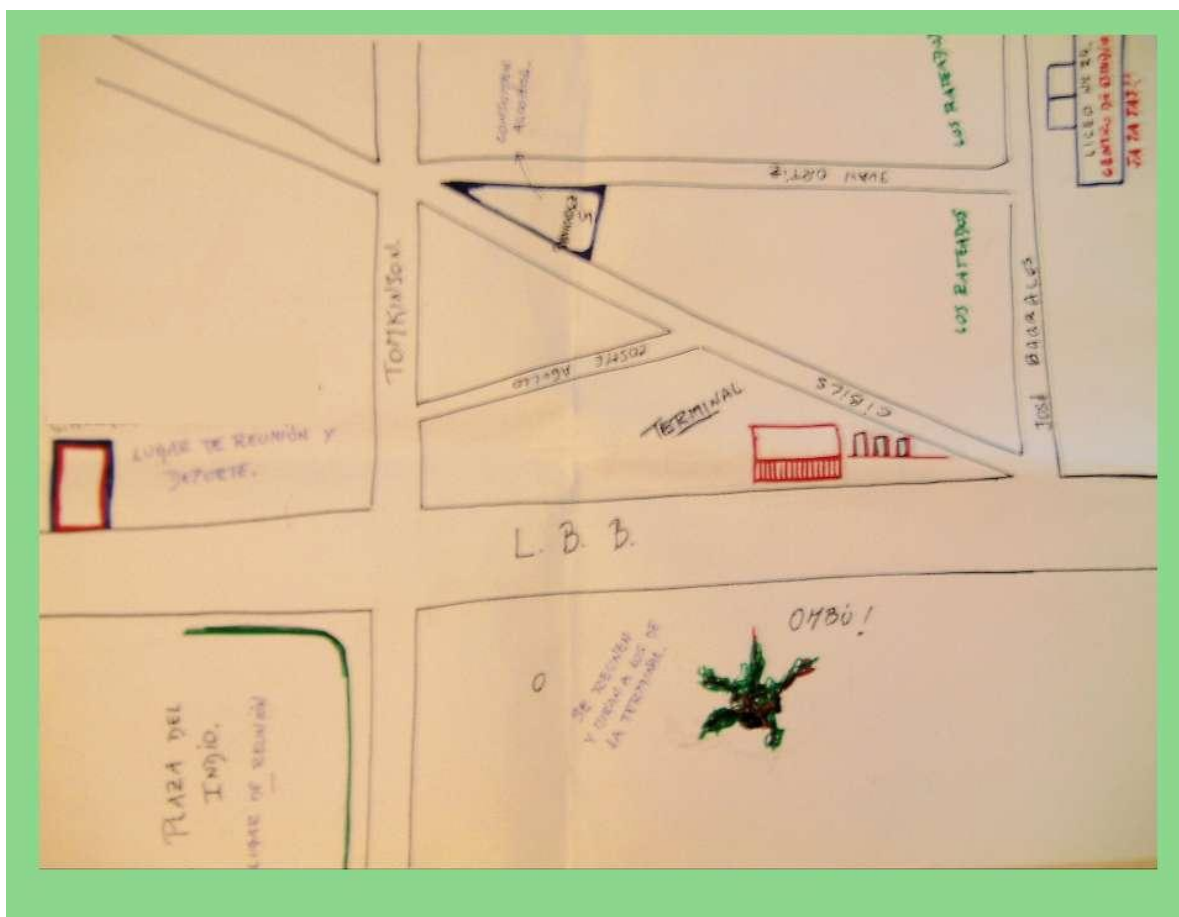
Destacan tres formas de relaciones:

- Los relacionamientos de poder, la dirección está en todos lados.
- La ausencia de los padres, que no están en la relación complementaria de “educar”, aunque en ocasiones asistan al liceo.
- Los adolescentes representantes del afuera, de lo que no tiene (o se duda que tenga) los valores y los significados validados por la organización.

“Somos miembros en tanto realicemos las ‘conductas propias’ y esto incluye nuestra actividad interpretativa” (Schvarstein: 1992; 133). Este “nosotros”, se representa con las palabras “así no trabajo más” en el único espacio sentido como propio: la sala docente.

El espacio como productor de la organización busca desmarcar los límites de la misma. Los docentes parecen marcarla dentro del aula, donde se da la acción pedagógica, donde sigue siendo liceo. En los otros espacios, es mejor “no mirar”, donde se intenta poner los límites normativos sin aparente éxito, donde se hacen visibles los “afueras”, (también donde se dan los mayores conflictos de convivencia).

El exterior cercanamente lejano



Frases principales de los docentes al describir y poner en común el mapeo :

Nosotros suponemos que en estos lugares de encuentro afuera del liceo: conversan, escuchan música, se pelean, hay barras de diferentes barrios, hacen novio o novia, fuman, beben, bailan, se divierten. Lo hacen en estos lugares porque no hay adultos, como es natural, tienen más libertad y menos control.

Los espacios de afuera del liceo, son todos espacios de reunión (Fuera del centro educativo), no son espacios de recreación, son espacios que se quedan cuando vienen al liceo...un lugar de encuentro seguro es acá. Son lugares de concentración no de encuentro, el encuentro se da acá, el lunes me dijo (una estudiante que hablaba con otra) "espere un poco profe que no la veo desde el viernes y tengo una cosa para contarle"

Hay una contradicción, no pueden adquirir conocimiento pero hablan con sus compañeros y no están abandonados por el mundo adulto, (no quieren estar pero se quedan hasta la 6 de la tarde de todas formas)

Afuera, en la puerta del liceo, es un espacio más de encuentro, el liceo no lo es por su propia estructura, por el reglamento. Después que pasan la puerta del liceo, saben que hay cosas que se pueden hacer y cosas que no se pueden hacer.

Ellos aprenden a eso, pero últimamente hay una lucha por intentar mantener esos espacios también. En esa negociación que se va haciendo en el aula se va reconociendo por parte del alumno, hay espacios donde hay que tener en cuenta otros elementos, es un aprendizaje el simple planteo “no estás en tu casa”

Es importante en un medio público respetar la diversidad, donde tenés diferentes generaciones, vienen de diferentes ámbitos pero no podés dejar que hagan algunas cosas que son normales en su casa

Notas 2

Los espacios de “afuera”, los delimitados claramente por la puerta o la reja de la institución, “se suponen”, se conocen pero sin certezas. Se identifican los lugares donde se encuentran los adolescentes en el entorno pero no sus significaciones. Si el único espacio con actividad pedagógica es el aula, entonces, el exterior, lo “otro” está muy alejado de la actividad docente y a su vez, si la puerta del aula es el único límite propuesto por los docentes, el “afuera” está muy cercano.

Delimitar el espacio educativo como simbólicamente diferente y de aprendizajes de competencias sociales es una “negociación”, explicitan los docentes, es el planteo “no estás en tu casa” desde el punto de vista institucional (social) la educación es la mediación entre una acción social ilusoria y una acción social éticamente efectiva (Cullen,2004)

La escuela está para educar, pero si en la acción educativa los estudiantes “no adquieren conocimientos” entonces no “están” como deberían “estar” y a su vez “están” eligiendo otras formas de “estar”.

Si nos detenemos en la raíz etimológica del símbolo “symbolón”, “...era un objeto partido entre dos individuos. Cada individuo retenía la mitad. Luego de una larga ausencia, uno de los individuos presentaría la mitad y si se correspondía con la otra mitad que tenía el otro individuo, podría en evidencia un vínculo entre los dos...” (Guerra, V 2003, 3)

Lo simbólico se construye en la mixtura entre la presencia y la memoria de la ausencia. Entonces, en lo simbólico los docentes construyen una imagen del estudiante constituida

por el que es y aquel que debería ser. La exigencia social de que el docente relacione al estudiante con el saber, se mantiene en lo simbólico. Mientras, los docentes intentan resignificar la ausencia del aprendizaje de los saberes que el currículum propone y la presencia de los estudiantes que interpelan y que generan un “estar” distinto.

Por ello, significar los espacios donde los estudiantes se reúnen y se encuentran afuera, de alguna forma es significar el espacio “liceo”. Esto no es fácil porque definir la institución como frontera o el “otro” lugar, es significar una diversidad de aspectos del relacionamiento educativo.

En este contexto, sin dejar de ser duro de asimilar, aparece plasmado en el mapa “Centro educativo, jajajajaja”. Una expresión que plantea que existe una deslegitimación desde el afuera y que se refuerza en el adentro.

Frases y situaciones de una clase no clase.

El relacionamiento educativo como interacción en el aula, el acto comunicacional generador de formas pedagógicas y de currículum en la acción, es un aspecto fundamental de la propuesta de investigación y fue en lo que trabajaron los otros dos grupos de docentes.

Para ello propusimos dos actividades. La primera buscaba la priorización, con la elaboración de una lista con frases más usadas por docentes y estudiantes en la cotidianeidad del aula. La segunda, con la consigna abierta “una clase como cualquier otra” en formato radioteatro.

Palabras más usadas en el aula:

Docentes: Silencio muchachos, sáquese el gorro, apagué el celular, voy a pasar la lista, la conducta influye en la nota, no insulte, no copie

Estudiantes: no tranque, ¿hoy es el escrito? me olvidé, no mandó deberes, ¿A qué vino? Esto no lo vimos, la profe no lo dio el año pasado, ya es hora ¿Podemos guardar?, no traje cuaderno, ¿Puedo ir al baño?

Frases principales de los docentes al describir y poner en común las palabras más usadas en el aula:

La intención (de las expresiones docentes) es trabajar, es poder llegar a comunicarse, lograr un clima de trabajo.

(Las frases dicen) Cosas que tiende a dar órdenes para modificar la conducta del otro

Por ejemplo, cuando (los estudiantes) se olvidan te demuestran que si realmente se olvidaron es porque mucho no le importa

“Hay palabras que usamos cotidianamente que no las conocen”

“Nosotros los entendemos a ellos” Cuando ellos sienten confianza en preguntar ¿Qué estás diciendo? Que ese es el problema, a veces no entendieron nada y no preguntan (por no saber utilizar el lenguaje) cuando no hay esa confianza, hay una barrera”

Notas 3

Toda interacción social consciente e intencional supone una comunidad lingüística, histórica y cultural en la que se llevan a cabo las prácticas culturales.(Huergo,2005)

Nuestros aprendizajes muestran una trayectoria vincular donde incorporamos conocimientos en el encuentro con el otro pero también una forma de aprenderlos, construyendo un modelo o matriz de encuentro con la realidad. (P. de Quiroga: 1992)

En las frases planteadas aparecen matrices, paradigmas raíces (McLaren,), guiones culturales que se visualizan en discursos que fueron apropiados y en prácticas validadas.

Por ello, según las afirmaciones en el taller: comunicarse es crear un ambiente de trabajo, el silencio, el apagar el celular, la cabeza sin gorros. Son formas de construir comunicabilidad y por lo tanto, aprendizaje.

Las frases de los estudiantes se centran en resistencias cotidianas, si tomamos a De

Certeau y su concepto de tácticas, las resistencias tienen la posibilidad de ruptura, de fundar, de generar. “La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña [...] es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” [...] No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo” (De Certeau, 1996:43).

Las tácticas diferentes a las estrategias, no tienen un proyecto propio, “es solo la máxima fortaleza del débil”. Estas tácticas entonces responden de forma subordinada a otra propuesta. Es decir, las tácticas existen dentro de una propuesta de otro, por lo tanto “¿A qué vino?” y “me olvidé” son expresiones que existen inmersas en las estrategias educativas que se pronuncian a través de frases como “la conducta influye en la nota” o “silencio muchachos”.

Radioteatro

El guión del radioteatro cuenta una clase de Historia que se centra en la lectura de un texto, que por distintas situaciones – los estudiantes no quieren leer, no quieren trabajar con otros en grupo, no entienden la consigna, no les gusta la actividad- transcurre hasta que suena el timbre sin que se desarrolle la propuesta.

Fragmento1- Radioteatro

Estudiante A: Me voy, me voy, no entiendo nada

Profesor: No se puede ir, si se va le pongo una observación, qué se piensa

Estudiante A: Bueno, paciencia, ponéla, total

Profesor: Vos quédate ahí

Estudiante A: Yo soy chico y no me pueden decir nada

Profesor: Vamos a hacer una cosa, para introducir el tema lo que vamos a hacer es, yo traje un texto

Estudiante B: ¡Un texto!, ¡otra vez!

Profesor: Bueno, usted sabe que es una herramienta de trabajo, ustedes lo tienen que asumir porque es una base, a ver, ustedes tienen que saber leer y escribir para el futuro, no importa si saben tanta historia.

Fragmento 2- Radioteatro

Profesor: Bueno, nadie quiere leer...

Estudiante A: ¿Qué hay que leer?

Profesor: Un texto que traje sobre un tema que hablamos...

Estudiante B: No, es difícilísimo, no!

Estudiante C: Yo tengo la U, la leo si quiere, Profe

Profesor: ¿Lo qué?

Estudiante C: La U, la revista

Estudiante D: La revista, Profe, usted no sabe nada

Profesor: ¿Y de qué es la revista?

Estudiante A: Ahhh, Profe

Estudiante F: Para los teens, profe

Profesor: Pero ahora vamos a leer esto, después lees la revista, yo me imagino que debe haber unos y unas que deben ser importantes pero bueno... vamos a leer esto, ¿nadie va a leer entonces? ¿lo tengo que leer yo? ¿se pusieron tímidos?

Frases principales de los docentes al poner en común el radioteatro:

Hay muchos temas que a los chiquilines no les interesa y nosotros tenemos que darlos igual, y hay veces que hay cosas en la currícula que también nosotros nos cuestionamos y no digo que no sea nada, que no vayamos a dar nada o que sólo lo que le interesa a ellos porque tenemos que abrir el campo de interés, pero hay temas que deberíamos darlos distintos o directamente no darlos.

Entramos y pensamos: ¿tenemos que dar ese tema?

Ellos quieren algo inmediato, ya, no tienen visión de futuro. Chicos que están terminando tercero y les preguntás ¿qué vas a hacer? y te dicen: no sé, no tengo la menor idea. Están totalmente perdidos, de repente hacen cuarto porque hay que hacer algo.

En algunos casos tenemos problemas pero en otros somos cuidadores de chiquilines que se portan bien, que son buenos compañeros, pasamos la tarde juntos pero cuando le preguntas: ¿Hiciste esto? ¿Cuándo te vas a poner las pilas? Te dicen: no, yo vengo porque en mi casa me aburro.

Yo soy profesora de Literatura y llevo algunos textos y no les interesa, ahora si les llevo "Voces Anónimas" sí, porque es algo mediático, porque sale en televisión pero cuando tenés que trasladarlo al realismo fantástico o a otro autor, chau, se perdió el interés.

Es como un pequeño mundo, donde estás sólo.

Tenemos una coordinación pero que no es una coordinación real, en dos horas y media por semana no se puede hacer nada seriamente.

Se repite el esquema de la clase, hay un director que dice cosas, nosotros anotamos, miramos la hora, miramos el celular.

Lo que pasa en la educación es que no existe la idea de cuerpo docente. El docente está solo, porque no existe la idea de cuerpo, de líneas de trabajo, no existe el acuerdo, no existe eso por eso hay una disfuncionalidad mayor. A pesar que acá hay una permanencia dentro del equipo docente...

Notas 4

En la situación dramatizada, en una actividad que nunca sucede, se refleja la problemática central de la investigación. La representación que podría traducirse en: los conflictos culturales impiden que el acto educativo suceda.

Se muestra una cultura validada por la institución pero no por los estudiantes, y por lo tanto, una cultura de los estudiantes que interpela excluida por la institución.

“La cultura, en términos de la dinámica social, como una construcción colectiva y abierta tiene un potencial regenerador y transformador al que no debemos renunciar.” (Bordoloi-folgar 2009:82) El conflicto es una posibilidad mirado desde la confrontación para negociar significados, reconociendo la diferencia y también la posibilidad de transformación, es decir reconociendo al otro. *“Lo propio de los universos simbólicos es construir para los hombres que los han recibido como herencia un medio de reconocimiento más que de conocimiento (Augé, M, 1992, p 39)*

El aula, un espacio de encuentro generacional, de subjetividades y de universos culturales, se transforma “en un pequeño mundo, donde estás solo” sin la posibilidad de reconocimiento. De soledad al intentar instaurar un poder simbólico derrumbado. de soledad ante el intento de relacionar al estudiante con el saber, los límites son el aula, para de construir colectivamente alternativas educativas.

El curriculum en la acción no es validado o visto como tal desde el docente. Mientras que, la representación del mismo (en ocasiones) se siente como imposición que dificulta la relación educativa. Una imposición que junto a otras acciones y mandatos institucionales, construyen el discurso de la imposibilidad.

Antes del primer signo de interrogación

La brecha es visualizada por los docentes y se refuerza en la contradicción entre

deslegitimación y mandato social. Sin embargo, ellos consideran necesario delimitar el afuera y el adentro de la institución educativa, objetivo imposible dado que la escuela es un espacio social y como tal, carece de frontera definida entre ambas dimensiones.

Los discursos de los imposibles se multiplican. Discursos de resistencia donde el aula queda como único espacio de significación, cuestionado y vivido como un mundo repleto de presencia y de soledad, donde las interacciones culturales complejizan el acto comunicacional.

Este complejo panorama es visible, pero también la necesidad de los docentes de validar su rol, de resignificar la actividad cotidiana. Si la actividad educativa sucede, aún repleta de *cómo sí*, si la brecha es tan marcada desde hace unos años, algunas estrategias, planificación o acercamiento tienen que suceder.

¿Qué actividades en lo cotidiano se promueven para promocionar el acto educativo? Algunas de ellas ¿generan un relacionamiento dialógico? ¿hay diferencias entre los discursos colectivos y los discursos individuales? Fueron preguntas que se sumaron a las iniciales y que se acordaron con los docentes en esta instancia.

Interpelaciones individuales- Interpretación de los discursos en entrevistas.

"la reflexión es una tarea de vagos y maleantes. Hay que saber perderse para trazar un mapa, salir de los caminos trillados, vagar: deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de la mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida; asumir que todo camino recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos). Y hay que saber subvertir la ley -y/o acaso pervertirla-: apearse de todo lo dicho o lo sabido, quedar solo; hay que romper con todos los grupos, disentir de todos los consensos, hasta tocar la muerte o el silencio (luego será otra vez posible confraternizar y conversar) (IBÁÑEZ, 1986: 355¹¹).

¹¹ En Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local. Manuel Montañés Serrano

En la propuesta era central generar un diálogo entre las percepciones y construcciones simbólicas individuales y del colectivo docente. Incorporar en la investigación saberes técnicos y la visión docente de actividades curriculares resultaba fundamental para la pregunta central de la investigación.

Las construcciones simbólicas y culturales que articulan representaciones, se estructuran en la narrativa del discurso e implican prácticas y estrategias cotidianas “todo decir es un hacer y en el decir uno queda dicho en lo dicho.” (Montañes, M 2002:10)

Los discursos individuales a interpretar provienen de dieciocho entrevistas en profundidad realizadas a docentes.

Los criterios para su realización fueron:

- Diversidad de niveles dentro de ciclo básico.
- Diversidad de asignaturas
- Diversidad de antigüedad en su actividad como docente.

Para la construcción de las unidades de análisis se contempló los objetivos de la investigación y las etapas realizadas, definiendo cuatro ejes temáticos:

- **El sentido de la educación para el docente, entre la oferta educativa y los universos culturales de los estudiantes**
- **Los vínculos y sus representaciones en el relacionamiento educativo.**
- **La brecha y las estrategias. El curriculum y la acción comunicacional.**
- **El rol docente, entre lo instituido y lo instituyente, la autonomía y lo colectivo.**

Los discursos nos permiten visualizar lo que se dice, lo que no se está diciendo de lo que se dice, lo que no se dice y lo que se dice sin decir.

Es una estructura que contempla además de la dimensión semántica, la dimensión pragmática y los componentes referencial y estructural. Lo que se dijo designa cosas, se relacionan dichos decires, y podemos inferir una imagen de quien dice.

“En toda interacción discursiva hablamos de algo y de alguien, recabamos información de algo y de alguien, y nos hacemos una composición (una imagen) de algo y de alguien. El análisis de lo dicho ha de servir tanto para dar a conocer los procedimientos empleados en la formulación de discursos como para mostrar las estructuras grupales que se articulan en torno a una problemáticas social determinada” (Montañes,2002:2) En este caso, los cuatros ejes temáticos seleccionados y además el diálogo entre ellos, construye y deconstruye la relación educativa.

En cada uno de los ejes tomaremos las narraciones fundamentales como punto inicial para su análisis, esta selección la tomamos debido a que “el mundo está atravesado por narrativas y narraciones, pero es precisamente este «atravesamiento» lo que constituye el mundo” (Íñiguez, Cabruja, Vásquez 2000: 65) Nos incorporamos al mundo mediante el lenguaje que contiene categorías y significados por las que explicamos la “realidad” y la hacemos inteligible pero a sus vez estas narrativas que se relacionan mediante nuestras prácticas comunicacionales construyen a la misma. “Mediante nuestras relaciones y prácticas accedemos a un mundo construido, pero, simultáneamente, contribuimos a su construcción” (ibíd.:65)

Por ello, mediante la narrativas significamos el mundo inmerso en un contexto, reproduciendo en la prácticas comunicativas un orden social preestablecido. “Cuando producimos una narración, ésta debe satisfacer ciertos requisitos para ser aceptada por nuestros/as interlocutores/as, para ser merecedora de crédito y resultar legítima, concebible e inteligible. El respeto de estos criterios, es decir, su reproducción, constituye, simultáneamente, la reproducción del orden social.”

Contextualizar los significados de cada uno de los discursos es fundamental para visualizar los sentidos que encierran, y éstos serán los que buscamos encontrar, ya que nos permiten conocer formas diversas de concebir la relación educativa y su complejidad.

Hace un par de años te podría decir “conocimiento”

Para qué el ciclo básico de educación media, qué oferta educativa brinda, cómo se constituye el rol docente en este contexto, son los sentidos que empezaremos a indagar en este apartado de los discursos individuales.

La narración fundamental en esta línea temática es definir al centro educativo como espacio de sociabilización, definición además saturada dentro del universo de las entrevistas.

El espacio de sociabilización define, por un lado, la representación de una propuesta educativa que ya no se puede definir de una forma tradicional. Es decir, como un espacio donde adquirir conocimiento fundamental para el pasaje a la Universidad o para el mundo laboral. Mientras que, por otro lado, es definirlo como un “lugar” donde lo educativo sucede en otras dimensiones, para otros estudiantes, con otras “realidades” y otros intereses.

Pero también es definirlo en ocasiones de una forma políticamente correcta, como un lugar donde la “educación” ya no es “educación” y los conocimientos se transforman en “herramientas básicas”. Es decir, definir a la institución educativa como espacio de sociabilización es también parte de la desobjetivación de la representación de lo educativo, explicitando las transformaciones que se han sucedido en el ciclo básico de enseñanza media.

Aquello ajeno a mí que me transforma, es necesario transformarlo al menos para poder narrarlo, para poder entender una “realidad” marcada por la ausencia de un estado anterior y el extrañamiento frente a la situación actual.

Esta forma de narrar al centro educativo se desarrolla con diferentes tonalidades y con el uso de la palabra. Se utiliza socialización y sociabilización para explicar un mismo fenómeno (definido por los docentes) como aquel que está entre uno y otro concepto: por

un lado los espacios de encuentro, relacionarme con el otro y por otro lado, el currículum oculto (elementos que no están en ningún currículum formal pero que la escuela enseña “(en el liceo) no estás en tu casa”). Por ello nos proponemos deconstruir los significados del “ciclo básico como espacio de sociabilización”.

La forma de enunciar este tema se puede describir (en su generalidad) de dos maneras.

Por un lado se intenta sacar al sujeto del discurso, dando un efecto de descripción objetiva. Por otro lado, se habla desde una instancia ajena, está ausente el “yo” o el “nosotros”, sustituido generalmente por la “institución” o “el ciclo básico”, etc.

Nos encontramos frente a un concepto universalizado y presente en las prácticas comunicacionales docentes para definir la oferta educativa, al menos en el contexto de la investigación.

Pero los argumentos para definir la sociabilización son variados, “*(Se brinda) Socialización, algún hábito y conocimiento. Se brinda más posibilidad que antes, hay más material para trabajar pero la educación como valor ha cambiado*” (docente) La sociabilización puesta en primer lugar dentro de lo que el centro educativo brinda no es hábitos ni conocimientos. La sociabilización según lo expresado no es ni los saberes disciplinares ni actitudinales que la institución promueve sino la manifestación de que el valor que tenía la educación ya no existe. Este cambio “simbólico” es contrapuesto a lo material, donde hay más alternativas pero para una propuesta desde un discurso desubjetivado, de una situación vivida como irreversible.

"Hace un par de años te podría decir conocimientos, hoy te digo algunas herramientas básicas para enfrentar el mundo real... Ellos no ven esas herramientas en el momento"

"A Pasarla bien y con amigos. Encuentran alguna persona referente que los trata bien, "... a muchos gurises no se le entra por el lado académico, encuentran cosas que están necesitando, no necesariamente educación"

"Herramientas básicas de socialización primero y después herramientas de lenguaje, matemáticas, etc. pero todas muy básicas"

"Algunos conocimientos generales, que algunos (estudiantes) creen que no les sirve para nada otros sí, mucho de recreación y diversión también"

La institución tiene que generar procesos educativos (la escuela está para educar) pero la ausencia de un estado anterior hace que se transformen preceptos fundamentales. El pasaje de conocimiento de una generación a la más joven ya no sucede, no se puede nombrar como conocimiento. Algunos lo transforman en "herramientas" que se adjetivan como básicas, los más optimistas en conocimientos que son "algunos" y "generales" y otros en necesidades que no se pueden nombrar como "educación". "La "creencia" (en el sentido de Bourdieu) resulta ser el tamiz a través del cual se resignifican (desde el posicionamiento de los actores) determinadas innovaciones. Por ejemplo, la "creencia" pedagógica (o mejor, escolar) suele recurrir a un orden anterior frente a los cambios comunicacionales o tecnológicos" (Huergo, Morawicki 2009:7). Los guiones culturales que definían a la educación se ven desafiados por múltiples culturas lejanas a lo que proponía el discurso escolar y por lo tanto resignifican las creencias escolares. Esta lectura llamada "proceso de socialización" nace al reconocer que mucho estudiantes no le encuentran sentido o no visualizan el sentido a la propuesta "académica" de la educación formal, sino a otras necesidades como el relacionamiento con los pares y adultos. Esto interpela el rol docente, de tal forma que cuando se habla de un relacionamiento que no está mediado por el "conocimiento formal". El adjetivo utilizado es

el de “referente” y no el de “profesor, así como refuerza la idea de que el malestar docente también es la otra cara de la desmotivación estudiantil.

Para sociabilizar, están desmotivados frente a lo que se le da acá, los chiquilines se despegan de la oferta académica, pasa con dos chiquilines que dejan de ser estudiantes una y otra vez y de todas formas vienen al liceo... Pero las necesidades son más grandes ahora (de socialización), los chiquilines precisan hablar con su compañero, no le alcanza los cinco minutos de recreo como antes, va más allá de enseñar disciplina.

No le encuentran sentido, vienen porque los mandan. La estructura de secundaria está desactualizada, la cantidad de asignatura, la carga horaria, la estructura de cuarenta y cinco minutos te deja sin tiempo para otras actividades que podrían ser enriquecedoras. Cualquier otra propuesta está condicionada por esta estructura de secundaria... Esto está pensado para chiquilines de otra década, de la década del 70

Desde la universalización el cincuenta por ciento vienen porque los mandan, cobro asignación familiar, salvo casos significativos que entienden la idea de futuro que se propone, hay más interés cuando hay un soporte familiar.

Se explicita la valoración negativa que se le asigna a la sociabilización, estando en contraposición con la oferta educativa “lo que se les da acá” y a su vez explica la presencia de los estudiantes, “de todas formas vienen”.

Esta valoración negativa y de sensación de ausencia se argumenta en relación a lo otro, lo exterior al rol docente. Las causas y argumentos del fenómeno se ubican en relación al sujeto u objeto que es considerado la otredad en relación a la oferta educativa que brinda secundaria en su ciclo básico.

En los estudiantes que son distintos y la diversidad de fenómenos que los hace tan diferentes a ese “antes”, se encuentran dichas causas. La estructura de Secundaria, las políticas educativas que universalizaron el acceso, las políticas de beneficio social atadas a la obligatoriedad educativa y una familia inexistente o que no acompaña, son elementos que condicionan la propuesta educativa.

La complejidad de la temática seguramente transforma en “válidas” a todas ellas, pero también deslegitima la posibilidad de generar en el plano de la acción, un relacionamiento educativo transformador. Es decir, entre la “justificación” y el complejizar la actividad educativa para generar alternativas acordes a la “realidad”, hay

un fino borde por donde transita la definición de que, lo que brinda principalmente el ciclo básico es sociabilización.

Si el vínculo con los saberes es deslegitimado por el docente, ya no lo puede nombrar como conocimiento, a su vez deslegitima su rol y el vínculo con el saber que le propone al estudiante, siendo producto y productor de la pérdida de sentido de la oferta educativa.

A su vez, describir la oferta educativa del Ciclo Básico como un ámbito donde sus “creencias” y paradigmas “raíces” son cuestionados, es reafirmar la caída de sentido pero también una brecha para la generación de propuestas inclusivas e integradoras, de invención contextual, de resignificar el conocimiento.

El tipo te quiere y cree que sabés, incluso.

Los vínculos y sus representaciones en el relacionamiento educativo.

En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia
relación con el saber que enseña” (Blanchard, 1996,81)

Las distintas dimensiones de lo vincular conforman la relación educativa, el relacionamiento docente-estudiante y como ambos se vinculan con lo “educativo” a partir de ese relacionamiento, constituye un núcleo central en la dimensión comunicacional que vamos a desarrollar en la próximas páginas.

Las narraciones docentes se centran en valorar a lo vincular como el vehículo para generar el acto educativo. El vínculo con el estudiante es el que obtura o permite que se desarrolle el mismo. El relacionamiento docente- estudiante se torna fundamental para construir el rol docente en un espacio institucional que es preciso resignificar por la pérdida de sentido. Es desde lo vincular que el estudiante construye la imagen de éste y en una relación espiralada, el docente construye la imagen del estudiante.

El vínculo, en su estructura bicorporal y tripersonal (Pichon Riviere, 1999), es decir, todos nos relacionamos con otro y con la imagen que tengo de ese otro, interpela al docente. Pone en juego las imágenes internas frente a una “realidad” cercana o distante de la misma. Por ello, hay una respuesta saturada sobre la importancia del vínculo y una variedad de argumentos de la razón de la misma. Las argumentaciones difieren según la imagen que se tiene del estudiante y de la imagen “deseada” de la actividad educativa. Los docentes enuncian desde el lugar de la implicancia. Desde lo subjetivo y desde lo vivencial se estructura el discurso, desde el “yo”, aunque es casi inexistente el “nosotros”. Es decir, el vínculo se visualiza entre el docente y los estudiantes y no entre el colectivo docente y los estudiantes.

Para denominar a los adolescentes, se utilizan adjetivos como “chiquilines” y “gurises”. Es decir, se nombran desde una integralidad y no sólo desde su rol de estudiante. De esta forma, se explicita que el vínculo en el relacionamiento educativo no está exclusivamente mediado por el conocimiento, ni sólo por el rol del “estudiante” y ni sólo por el rol del “docente” sino compuesto por un esquema referencial “el concepto de un mundo interno en interacción continua, origen de las fantasías inconscientes. Es esta dimensión ecológica la que, por procesos de introyección y proyección, puede condicionar una imagen distorsionada en distintos grados del mundo exterior, particularmente del rol del *otro*, cuya percepción está signada por situaciones de *reencuentro* que rigen toda nuestra vida emocional. El ajuste de estos elementos va a configurar modelos, pautas o esquemas referenciales que operan en el proceso de aprendizaje o lectura de la realidad.” (Pichon Riviere 1999:141)

“Sufrimiento”, “confianza”, “respeto”, “lo afectivo” y “seducir” son conceptos pero también dimensiones que se toman como relevantes en el relacionamiento educativo desde el discurso docente.

“El tipo te quiere y cree que sabés, incluso. Cree que sabés mucho más de lo que en

realidad sabés... el docente está vendiendo un personaje, generalmente pero él cree que sabés mucho y va en cómo te lleves sobre todo” (docente) El vínculo también construye el rol, un “personaje” que está relacionado con el saber y también con el afecto, que se sustenta en la imagen “de creencia” que genera en el otro, de “creencia” que hay que resignificar según los discursos docentes sobre lo que brinda el ciclo básico.

“Yo soy maestra también y hay una directora de escuela que dice ...hasta junio no sonría...Yo los primeros meses de los segundos los sufro”

Es fundamental el vínculo. Te da la posibilidad que el chiquilín se acerque y al revés El vínculo es muy importante, los docentes formamos parte importante en la vida de los chiquilines

El Relacionamiento es un cien por ciento, después que generaste un vínculo recién puedes trabajar los contenidos...

Vínculo con alguien que tenga claros los límites pero mucho más el respeto al ser humano, al crecimiento del otro como persona.

La carga afectiva del docente, tenerle confianza a uno, tenerle simpatía, es fundamental, en ciclo básico es fundamental. No importa las herramientas. El tipo puede venir con una hoja, o escribirle en el pizarrón y dejarle elementos mucho más significativos que otro que viene con la mayor tecnología, con los power point, con esto y lo otro y es un sorete y los guachos lo odian y la clase no va a generar nada, cero va a generar. Ahí la figura del docente es fundamental. Lo afectivo, la empatía, la confianza, que le crea.

El vínculo entre docente y estudiantes define a la escuela según el discurso docente, es la unidad base fundamental, es fundacional, resignifica a la institución educativa, “es de donde generar elementos mucho más significativos”, argumentó un docente. La figura docente es denominada “fundamental”. Un buen relacionamiento permite trabajar los contenidos y es más importante que lo metodológico y las técnicas, reforzando la “creencia” pedagógica, donde la unidad docente-estudiante es revalorizada.

“Definimos el vínculo como la estructura compleja que incluye al sujeto y al objeto, su interacción, momentos de comunicación y aprendizaje, configurando un proceso en forma de espiral dialéctica” (Pichon Riviere 1999: 67) El vínculo no se relaciona explícitamente a modelos educativos, sino a la posibilidad de generar un ámbito de “creencia” y acorde para que la actividad suceda. Un proceso de aprendizaje y de

interacción para acordar desde lo vincular el objeto “educación” y establecer los rituales en torno al relacionamiento educativo. “Estos rituales -que no son nunca asuntos conscientes- comportan siempre innumerables reglas, actos, ceremonias, símbolos, componentes llenos de elementos de lo imaginario social. Finalmente, la institución escolar, como institución de poder, instituye a cada momento significaciones que le son favorables a su perduración como tal y que quedan marcadas o internalizadas tanto en los docentes como en los alumnos.” (Huergo- Morawicki 2009,5)

Dichas significaciones no están instituidas en los estudiantes de los primeros años del Ciclo Básico, se van adquiriendo en el transcurrir en Secundaria o generan exclusión cultural. Ante esta inexistencia, la posibilidad de construir rituales se encuentra en el relacionamiento que el docente promueve. Por ello, hasta mitad de año no se sonríe y se sufre al principio. El vínculo permite generar un contrato pedagógico implícito que la institución ya no genera, recayendo en el plano personal y técnico del docente.

“Lograr llamarles la atención es como una investigación- acción en el momento... Cuando te paras frente a ellos ya estas contemplando un montón de cosas de sus mundos... si vos no seducís podés matar a la asignatura, muy importante es la pasión en lo que haces”

“Acá de alguna forma se trata que los que ellos traen pasarlo por arriba, que también tengan esta cultura de la institución”

“El vínculo influye muchísimo, hoy tengo mejores números que antes y lo asocio a eso ...hay rechazo cultural al tema del Inglés, creen que es una cosa de ricos ” ...“desde la formación se te enseña el rol docente y el rol de los estudiantes, de forma muy docente, y llenar las libretas, hoy me tomo licencias, antes de llenar libretas me pongo a conversar con un chiquilin

se intenta (incorporar los mundos), pero hay cosas que mismo que desconoces, es difícil tendría que ser una persona más cercana al barrio, o ser una persona de la comunidad del barrio. Yo vengo una vez a la semana y aunque esté atento a lo que dicen y se hace difícil.

Todavía hay gente dando las clases con la misma modalidad que hace 20 años, el pizarrón, la tiza, el marcador y vos hablando, el interés de los chiquilines es bien diferente, viven en una realidad con muchos más estímulos y colorida sino adecuamos la propuesta de la clase no va haber comunicación

Para que las clases adquieran significado se precisa de la interacción de alguien que ayude a dar significado a esto. Verlos a los chiquilines en otros ámbitos más allá del aula.

“El conocimiento como situación nueva implica la exigencia de una adaptación activa a la realidad, es decir, una restructuración de los vínculos del sujeto. Todo proceso de apropiación de la realidad o aprendizaje implica necesariamente la restructuración de los vínculos y de las formas adaptativas establecidas por el sujeto”. (Pichon Riviere 1999:193)

Este proceso, adaptación de la realidad, no sólo exige a los estudiantes incorporar los rituales de la institución. Es además, un proceso doble donde se interpela al docente, la sola interacción exige la construcción de un conocimiento que aprehenda la realidad educativa “Es como una investigación-acción en el momento”, expresa un docente, donde intentar al menos reconocer los universos culturales de los estudiantes.

En esta interacción donde el docente o “alguien” intenta dar significado a la “educación” y a lo curricular, descubre, sabe o sospecha que se construye un “nosotros”, aunque sea conflictivo y lo argumentan de tres maneras:

- Es importante reconocer el mundo de los estudiantes para que el significado sea realmente relevante. Pero para ello, los docentes dicen que se precisa tiempo “vengo una

vez a la semana”, se precisa cercanía para entender el entorno, son necesarios otros ámbitos diferentes al aula, es fundamental cuestionar la representación del ser docente y estudiante instituida.

- Esto exige una reconstrucción de lo vincular que como dice Pichón Riviere: “temor a la pérdida de los vínculos anteriores y temor al ataque de la nueva situación, en la que el sujeto no siente instrumentado. Estas ansiedades, que coexisten y operan en una forma complementaria, configuran una actitud de resistencia al cambio”. A pesar de que visualizan que el interés de los estudiantes precisa de esta reconstrucción, el miedo al cambio plantea un relacionamiento “con la misma modalidad que hace 20 años”.
- Desconoce la multiplicidad de realidades y sólo promueve rituales de una cultura validada “pasando por arriba a otras”, expresa una docente, y por lo tanto, haciendo renunciar a los jóvenes de su valuarte simbólico frente a una imposición que los excluye.

Qué tenés que hacer un currículum a la carta?

La brecha y las estrategias. El currículum y la acción comunicacional.

¿Qué significa la brecha educativa? ¿Los conflictos culturales y el currículum como representación son componentes fundamentales y relacionados? Si esta problemática es explícita al menos hace una década en pasillos y aulas del primer ciclo de Secundaria ¿los docentes han generados respuestas metodológicas?

Los docentes entrevistados aceptan y le dan diferentes énfasis a la brecha entre la oferta educativa y los universos culturales. Las culturas del entorno y las culturas subjetivas cuestionan a la institución escuela en diferentes dimensiones, y por consiguiente a los

docentes como representantes de la misma.

Las narraciones muestran que hay diferentes perspectivas cuando se trata de pensar en lógica de conflictos culturales. Unos priorizan el relacionamiento con el entorno, otros priorizan el cómo las subjetividades mediáticas cambian la propuesta que el docente hace con los saberes. Los discursos transitan entre los cómo y la imposibilidad, entre las transformaciones y lo anacrónico, entre los para qué y el aburrimiento. Entre estos discursos, surge uno que fundamenta que cuando la inclusión cuestiona preceptos que se consideran nociones fundamentales de lo institucional, no es posible otras propuestas, al menos dentro de Secundaria. El fracaso es social y no educativo, por lo tanto, no hay propuestas educativas posibles, se argumenta en manifestaciones discursivas que de fondo explicitan discusiones no dadas o al menos no acordadas (pero que han ingresado a través de políticas, reformas y teorías pedagógicas) sobre la postura epistemológica y política en la construcción de conocimiento y el concepto de diversidad y diferencia. La voz desde donde se enuncia cambia según donde “se dice lo que se dice”. Si el discurso desarrolla una idea central que coloca la problemática más allá del aula surge un enunciador que relata desde la objetividad. Mientras que si la problemática es incluida en el relacionamiento, aparece el “yo” o el “nosotros” que deja entrever deseos y angustias. En pocas ocasiones en un mismo discurso se habla desde ambas dimensiones.

Los discursos se dirigen a diversos “otros”: los estudiantes, las familias, las políticas públicas y a mí, representante –en ese momento- de las ciencias sociales.

Analizar la escuela es también interpelarla, y no sólo la escuela sino lo que sucede en ella, “la medida en que estas nociones fundamentales de la institución se plantean como indiscutibles, si uno empieza a interrogarse sobre el valor de la institución no se cuestiona sólo el valor de la institución sino la institución en su propio funcionamiento” (Enriquez, E 2000:6). Un docente opina que “Es transmisión de conocimiento (la educación) y es darle a

los tipos herramientas críticas para cuestionar ese conocimiento. Así avanzó la humanidad desde siempre. Se le transmitió ciertos conocimientos, la modernidad permitió criticárselos por parte del que los recibe, encontrarle las fallas, superarlas. Es simple, ahora, vos querés buscarle la quinta pata al gato y buscar que el acto educativo sea un hecho complejo, que lo analice la sociología, que lo analice de este lado, que lo analice del otro. Hay un marco de especialistas que han hecho un hecho complejo del acto educativo, y no es tan complejo.”

Desde esta óptica se analiza que la imposición de propuestas, análisis y políticas alejadas del saber docente han generado problemas que no son vistos como necesidades por los mismos y/o relativizan el acto educativo, relativizando también, su saber. Muchas propuestas curriculares y de transformación han dejado en un segundo plano al currículum como acción, olvidando su importancia y complejidad, inmersos en la institución. Es posible sostener, por otro lado que, en cuanto a política,” toda acción estratégica es proyectiva; construye un proyecto no sólo para justificarse y legitimarse, sino también para producir un sentido. Ese proyecto es un conjunto articulado de representaciones que se presentan en el imaginario en la doble dimensión espacio-temporal”. (Huergo,J 2005¹²).

¹² <http://jorgehuergo.blogspot.com> coordenadas teóricas conceptuales

“Lo que la educación brinda es mucho menos que las necesidades que los chiquilines tienen...”

“Hay chiquilines que las herramientas y los recursos deberían de ser otros, que no pasa por la educación formal... pasa por una cuestión familiar”

“En la oferta educativa está todo el mundo, el ochenta y cinco por ciento de los pibes podrían ir al liceo, hay un quince por ciento de los pibes que no pero...¿ Por qué no? ¿Por qué el liceo es anacrónico en muchos aspectos? Puede ser pero hay una cuestión social de base que es familiar de donde viven eso chiquilines que si vos no modificas eso, los chiquilines no pueden ir ni al liceo, ni a la Utu ni a ningún plan. Ningún elemento, así sea educación formal que plantee un seguimiento, una continuidad. Para lograr eso, vos tenés que educar a la familia porque en la familia no hay continuidad

“viven el fracaso, continuo, llegan y vienen del fracaso, vos arrancas el curso y vos ya sabés que van a fracasar, las autoridades saben, todos saben. Y a su vez incentivan y reproducen el fracaso de los demás”

“Se visualiza desde el lenguaje, ese chiquilín utiliza un lenguaje que yo desconozco y a él le pasa lo mismo. Ellos parten de la base que va haber un setenta u ochenta que no lo van a entender, piensan que hay contenidos que no manejan y por lo tanto no la van a entender”

“El instrumento les llama mucho más que el contenido ...para ellos lo visual es fundamental y nosotros seguimos con la pizarra y el marcador” “Yo les digo...ustedes hacen zapping con nosotros, a veces estoy y a veces no, y de nuevo escuchan algo interesante, y vuelven y a los dos minutos se aburren y cambian de canal”

“Ellos ya tienen la XO nosotros no hemos abierto una...hay un desfase en lo tecnológico, nos genera ansiedad no entender lenguajes”

“Ellos se distraen mucho, están en constante movimiento, les dificulta entender la propuesta, es ahí el problema del lenguaje. Las velocidades que se manejan los lenguajes ahora. Se hace difícil profundizar”

En las primeras afirmaciones se habla desde una verosimilitud tópica. Se expresan algunas nociones instituidas que no se está dispuesto a cuestionar. El fracaso es familiar, es social “no pueden ir ni al liceo, ni a la Utu ni a ningún plan. Ningún elemento, así sea educación formal que plantee un seguimiento”. No hay posibilidad de procesos educativos, sin proyectos ni continuidades y estas no se pueden generar exclusivamente en Secundaria. El fracaso es de todo el sistema educativo, “todos los saben”. Es decir, el fracaso no es solamente docente.

Si el lenguaje me construye, dice de mí mientras digo, la distancia en el lenguaje marca una alteridad, siempre existente en lo generacional, pero el no entendimiento se pronuncia como marca cultural y pedagógica “...cuanto mayor sea la distancia cultural, más precisiones nos veremos obligados a realizar si queremos ser comprendidos, y a veces ni con todas las precisiones lo logramos” (MONTAÑÉS, 1996: 12).

Los docentes plantean en primera instancia lo más visible de las subjetividades

mediáticas: lo visual, lo tecnológico como expresión de interés. Un desfasaje, entre los lenguajes, entre las velocidades, así se vive. “En la idea de educación siempre existe la idea de un modelo que se tiene en mente, un modelo que puede ser más o menos detallado, pero de por sí implica la idea de moldeamiento” (Enriquez, E 2000:7) Pero si este modelo precisa de saberes y lenguajes depositados en el docente y no en otros modelos también existentes, el conflicto pedagógico es latente y así se hace visible al final de cada uno de los argumentos expuestos. Aquí aparece la idea de diferencia entre estudiante y adolescente, y la complejidad en el intercambio de subjetividades donde el adolescente pueda ser visualizado en su integralidad y no solamente en su posición de estudiante.

Un problema pedagógico, que corre el riesgo de caer en el tecnicismo, punta visible del iceberg.

“Los programas apuntan a algo que en la realidad no sé da...hay un doble discurso desde el sistema...una educación demasiado abstracta, alejas al alumno de la realidad”

“Me lo vengo cuestionando, el trabajo en proyecto puede engancharlos pero hay cosas que tienen que aprender aunque no les guste.”

“En general hay una intención de llevar a lo cotidiano, a cosas que les puedan servir, pero yo pienso que no contemplamos la realidad (en las propuestas curriculares) ya que conocemos poco y la gente que hace los programas también. “

“Las propuestas curriculares son interesantes pero no para todos, generalmente a aquellos gurises que vienen acompañados de la casa y que les ayude a dar. “

“No. Va a en cada profesor adaptarlo ...El docente tiene toda la libertad...acotados por el programa”

“Horrorosa. Son los mismos temas que cuando yo iba al liceo...Qué lado interesante puedo encontrar de este tema para acercarlo al chiquilín”

“No, es la misma para todos. ¿Qué tenés que hacer un curriculum a la carta? ... capaz vos ponés un ciclo básico más abierto en un liceo privado con opciones y los guachos lo pueden aprovechar más el tema de optar, de buscar, pero tienen más capacidades en un ciclo básico como éste es muy difícil contemplar.”

“No está contemplado (los intereses de los estudiantes) ahora pero no estuvo contemplado nunca”

De las diferentes dimensiones del currículum, los docentes visualizan como tal, su representación, su selección cultural, que ordena, articula y “acota” relacionamientos,

saberes y rituales. Una representación cultural que sin legitimación en la acción no existe y que se recrea solamente en ella. Acercar las propuestas curriculares al mundo de los estudiantes no significa excluir las propuestas temáticas que la generación anterior seleccionó. No significa dejar sin contenidos a la educación o hacer un “currículum a la carta” porque “algo hay que enseñar”. Es construir cercanías entre los contenidos y los universos culturales, es nombrar las cosas desde lugares existentes para resignificarlas. En varias de las frases rescatadas de las entrevistas los docentes realizan este proceso argumentativo pero como exógeno al currículum. Gatti toma las palabras de Saleme para explicar la necesidad de una identidad docente que le permite abandonar su idea de peón “Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente.”

(Gatti,E,2009:151)

Quizás por esta relación pragmática, varias de las propuestas pedagógicas que realizan cotidianamente, no se visualizan como recorridos metodológicos y teóricos desde donde resignificar la relación educativa. Quizás por esta relación pragmática no se encontraban respuestas desde el colectivo docente a los conflictos culturales. La concepción del conocimiento y su construcción, hace que las propuestas educativas que genera queden como respuestas de su tarea específica, como búsquedas didácticas pero sin respuesta de estrategias pedagógicas.

“¿Ahora para que qué usas las fracciones?..Vas al super y el queso está empaquetado...entonces coordinamos con música, una secuencia rítmica, un ritmo se hace con fracciones... y construimos con los chiquilines instrumentos musicales... así que esto tiene matemáticas también, me dicen... ayudar a pensar que ese concepto abstracto tiene una vinculación con la realidad... real y tangible”

“logros de competencias, de herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo, es un proyecto donde opinar y fundamentar....que aprendan a fundamentar”

“Conociendo lo que ellos conocen, lo que escuchan, lo que les interesa, tenés que agarrarte de eso para poder construir otra cosa...a veces tenés que ponerte a ver un programa (tv) para ver si lo podes asociar algún tema que estás dando”

“En Inglés hacemos el enganche, cualquier tema lo empezamos desde la realidad de los chiquilines...Me cuentan una historia de lo que hicieron ayer y después de eso damos los verbos en pasado”

“Yo chateo en la clase también, paso de un tema a otro, vuelvo de un tema a otro, cumplo con el programa pero sé que tengo que variar. (En lo metodológico también) Voy de trabajos grupales al trabajo individual también”

“(Encada tema) Armando grupos y poniendo un cabeza de grupo...Ellos se relacionan mejor con el cabeza de grupo que es un compañero al que le preguntan de todo y a mí me permite relacionarme más directamente con él...”

Estas propuestas, buscan generar cercanías, en técnicas, lenguajes y con la cotidianeidad. Plantean estrategias en lo didáctico, con enfoques diferentes: acercarme a los consumos culturales es acercarme a los estudiantes, generar en el ámbito de la clase tutores es acercarme a sus lenguajes, partir de sus historias cotidianas es acercar los contenidos, generar puentes entre lo abstracto y lo tangible es propiciar entendimiento. Todas ellas parten de la necesidad de enlazar las inquietudes e intereses de los estudiantes, hacía temáticas planteadas en el currículum como representación. Dibujan el camino de lo posible, y eso es muy importante, pero no discuten en el campo de las estrategias pedagógicas, y eso fundamental para construir las transformaciones que se esbozan.

Entre otros factores – adelantándome en el plano narrativo a lo sucedido luego- porque no se colectivizan, porque no se discuten, porque el docente continúa en el campo de transmisor de ideas ajenas y no de constructor de ideas propias.

Es decir, se visualiza la necesidad didáctica de lo dialógico pero las transformaciones pedagógicas, conceptuales y metodológicas necesitan de definiciones epistemológicas, éticas y políticas.

Me quedé pensando, esto nunca lo hablé con nadie...

El rol docente, entre lo instituido y lo instituyente, la autonomía y lo colectivo

Entender si existe la posibilidad de que el acto educativo construya el curriculum en acción desde la perspectiva de la comunicación dialógica es también entender las posibilidades institucionales y subjetivas para que el aula se transforme en un espacio de construcción de conocimiento. ¿El docente se siente con la posibilidad de generar alternativas educativas en el aula? ¿El colectivo docente puede ser andamio para dicha construcción en el aula?

Las narraciones fundamentales sobre autonomía docente son diversas porque de fondo esta diversidad representa las diferentes concepciones o confusiones sobre la misma.

La formación, la inspección, el tiempo, la institución en general condicionan las respuestas docentes para afirmar que el aula es un espacio propio. También explicitarlo es adquirir la responsabilidad y es asumir el riesgo del cuestionamiento.

“...expresan un poder sin mediación...Lo que se juega es una relación directa de un individuo con otro individuo lo que hace que el educador pueda llegar a tener un poder absolutamente extraordinario. Aún cuando no sea su intención, aún cuando no quiera ejercer en particular este poder, sabe que tiene una influencia importante sobre los demás y que de no haber esta influencia no existirían tampoco procesos de adquisición”
(Enriquez, E. 2000: 6)

Lo colectivo es valorado y validado desde lo discursivo pero interpelado en la acción.

Existe pero es inexistente. Tendría que ser pero no es.

¿Qué lugar tiene lo colectivo cuando el espacio aula es el espacio valorizado donde sucede el acto educativo? Ésta, es una interrogante que mantienen los docentes en los discursos.

El discurso es desde un enunciador que se incluye desde un *yo* o un *nosotros*. Se muestra una implicancia que va desde el deseo a la frustración. En varios casos, los otros, a los que va dirigido el discurso es al propio docente: a la imagen deseada, al que no quiero ser, al que soy y al que podría ser.

Los otros más ajenos, es decir, la institución, los inspectores, el tiempo, la formación, condicionan las imágenes de los docentes planteadas.

"El tiempo te va dando autopermisos, en la medida que sepas que no trabajas para el inspector"

"Dentro del aula tenés toda la posibilidad de hacer las estrategias que se te ocurran"

"Autonomía tenemos pero no tenemos tiempo..."

"... desde el momento que tenés una inspección que te califica. Esta super marcado el cómo hacer las cosas. ... te plantea una forma de trabajo donde nos tengas demasiado relacionamiento(los 45 min), te digo los conocimientos y me voy corriendo pero no profundices mucho..."

"yo creo que de alguna forma si y de otra no, ya desde la formación se te condiciona pero tenes ciertas autonomías...."

"Poder la podes crear, pero para llevarla a la práctica estas condicionado por la institución. Si no viene estructurado desde arriba que llegue a todos es difícil".

"Hay un direccionamiento desde secundaria de lo que hay que hacer...a través de la inspecciones...Lo que hagas después es la construcción que haces de las distintas corrientes pedagógicas, haces tu propio librito en la acción"

El docente construye reglas dentro del aula pero tienen un marco de referencia. A su vez, es dependiente de la institución. En los discursos docentes, se visualiza una confusión entre la noción de autonomía y la de independencia.

Los discursos marcan un condicionamiento por parte de la institución aunque, sin embargo, generalmente terminan aceptando que tienen la posibilidad de construir

estrategias educativas en la aula y en la acción, su “propio librito”.

“...el Formador tiene que poder entender el rol que desempeña en la institución. Tiene que haber resuelto él su relación con la institución, su grado de adhesión a los valores de la institución, tiene que ser consciente de su sentimiento... Me parece un punto fundamental porque es así como el formador se reconoce determinado socialmente y no como autoengendrado pues en cierta medida es el portavoz de la institución pero a la vez, si quiere ayudar a la gente a ser autónoma, tiene que permitirles que no se queden pegados totalmente a la institución” (Enriquez, E, 2000, Pág. 100 y 101)

La autonomía en el discurso docente se construye en la acción, en el alejamiento del deber ser docente. Cuanto más distante me encuentro de lo que propone la institución, la formación, el tiempo, el inspector, más autónomo soy y aunque no se explicita, cuanto más cercanía al mundo de los adolescentes más autónomo soy. Si existe una distancia entre la oferta educativa y los mundos de los adolescentes, ésta se encuentra definida por la propuesta de estos otros “otros” (la institución, la formación, el tiempo y el inspector). Es sólo con “autopermisos” que el docente puede desenvolverse.

“Se debería, estaría bueno utilizar las coordinaciones para intercambiar saberes y experiencias, para uno que recién arranca es fundamental aprender de las estrategias que encontraron otros docentes.”

“Discutir que mandan desde secundaria, las coordinaciones están dedicadas a esas cosas, te dan un espacio que te lo coartan”

“Sólo no, el profesor sólo no, conversando con su colega, tiene que haber una construcción colectiva, la construcción de bancos de datos... del aprendizaje a lo específico de cada asignatura”.

“para mí hay dos problemas con los docentes, es cierto que hay mucha gente es incapaz y la coordinación debería servir para demostrar que esa gente es incapaz, que no debería estar en el sistema, porque hay es un tema de que el equipo se tendría que hacer de la responsabilidad, porque por más que exista la responsabilidad grupal, tiene responsabilidades individuales y es ahí es donde se debería dar que gente que no está capacitada, o es vaga, o no quiere laburar y no cumple con esas pequeñas responsabilidades que tiene, yo creo que el proyecto tiene que existir y que la combinación es buena, qué pasa, hay gente que es muy capaz pero que es ego y que no está dispuesta a modificar su estructura de conocimiento y su forma de hacer las cosas o compartirlas con otro porque se cree que es un fenómeno y el otro es un idiota.”

“No tuve en un solo liceo, ni público ni privado en estos siete u ocho años que estoy trabajando, una sola coordinación que haya valido la pena, no estuve en una ATD que haya valido la pena, lo que pasa es que el docente tiene que justificar un sueldo, la coordinación no sirve para nada, las ATDS jamás sirvieron para nada y sigue habiendo un discurso de “porque no nos dejan, porque no nos escuchan”

“el proyecto no fue posible...entonces, el trabajo grupal, el trabajo coordinado, el proyecto que no tiene que ir a la asignatura específica sino que es un producto más global en creación con los gurises, en consolidar el centro, de mejorar el relacionamiento del estudiante, en un montón de aspectos fracasa por los propios docentes...”

“Hay docentes que son incapaces...entonces yo estoy en el aula y no hago nada, no me interesan los guachos, en realidad estoy a salvo, entonces si el proyecto pasa a ser más grupal, se socializa y también mis falencias que yo no estoy capacitado y yo no quiero laburar ahí me lo están exigiendo”

“Aprendemos los roles tradicionales para docentes y estudiantes y ya nos somos los mismos. Desde las autoridades han apaleado a los docentes, nos han sacado créditos, entre nosotros y frente a la comunidad”

Los docentes argumentan que tendría que ser: “un espacio colectivo de saberes”, tendría que ser: “el profesor solo no, conversando con su colega”, pero no es porque según dicen: “la coordinación no sirve para nada”, pero no es porque: “en un montón de aspectos fracasa por los docentes”.

Existe una discusión entre las responsabilidades colectivas y las responsabilidades individuales. Surge un discurso políticamente correcto de la construcción colectiva de conocimiento, pero no tiene un anclaje en la realidad del centro educativo.

La construcción colectiva de conocimiento tiene una postura epistemológica que se

contraponen a aquella en la que se posicionan, en sus discursos, muchos de los docentes: la transmisión como adquisición de conocimiento.

“En qué medida el miedo es mucho más fruto de esta pérdida del sentido de lo colectivo, de lo público, en qué medida no es tanto que yo me encierre en mi casa porque me atrae la televisión sino como ha dicho Colombo: si la televisión se ha vuelto apasionante es porque la vida pública se ha vuelto aburrida” (Martín Barbero, 1994 :24)

Haciendo un paralelismo, el miedo o el no significado de lo colectivo puede radicar en ver el aula como espacio privado donde el docente puede llevar adelante la relación educativa o donde oculta sus “falencias”. Parte del discurso docente explicita no sentirse escuchado, es más, “nos han sacado crédito, entre nosotros y frente a la comunidad”. Quizá tenga que ver que lo público se siente impuesto y no construido.

“El espacio público” circulación de intereses y discursos donde lo que tienen de *común* no niega en modo alguno lo que tienen de heterogéneos; antes bien, en ella lo común es lo que permite el reconocimiento de la diversidad haciendo posible su contrastación. Es lo propio de la *ciudadanía* hoy el estar asociada al “reconocimiento recíproco”, esto es, al derecho a informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. Una de las formas más flagrantes de exclusión ciudadana en la actualidad se sitúa justamente ahí, en la desposesión del *derecho a ser visto y oído*, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como el colectivo, tanto en el de las mayorías como en el de las minorías” (Martín Barbero, J¹³.)

La dimensión colectiva referida al rol docente no era una pregunta explícita dentro del cuestionario de las entrevistas individuales. Sin embargo, esta dimensión aparece en la mayoría de las respuestas surgida a partir de interrogarnos sobre la posibilidad de que exista en la institución educativa la concepción colectiva de conocimiento y la

¹³En <http://www.revistateina.org/Teina4/dossiermartinbarbero.htm>

comunicación dialógica en la relación estudiante-docente.

Los diálogos que no llegaron

A cada docente se le entregó luego de la entrevista una pauta de observación participante y una invitación a indagar a través de diferentes técnicas (entrevista, taller, etc.) percepciones y saberes de sus estudiantes sobre los temas fundamentales planteados en las entrevistas.

Los ejes propuestos para profundizar con los adolescentes eran:

¿De qué forma circula la comunicación en el liceo? En los pasillos y en el patio/ en el aula

Formas en que se expresan los mundos de los jóvenes- de estar, de percibir, de ser.

Relación con el conocimiento- Lógicas de aprendizajes y de pensamiento relacionadas con el entorno y con las subjetividades mediáticas.

Además a cada docente se le proponía indagar sobre dudas generadas en la entrevistas y profundizar cómo son vividas por sus estudiantes las propuestas que llevaron o llevaban a cabo para acercar la oferta educativa a los universos culturales de los adolescentes y que fueron explicitadas en el transcurso de la entrevista.

Dentro del diseño se les ofrecía acompañamiento en cualquiera de las instancias y ser parte de la devolución que buscaba incorporar los conocimientos en el proyecto de centro.

La mitad de los docentes entrevistados aceptaron la propuesta pero nadie la llevó adelante, a pesar de encuentros posteriores y su demostración de interés.

Algunos elementos coyunturales como el momento del año fueron parte de los obstáculos para que no se realizaran, pero principalmente otros elementos estructurantes que hemos ido descubriendo, fueron claves para su imposibilidad.

Realizar estos procesos de investigación-acción significaba transformar en público el ámbito privado del aula, y con ello la posibilidad de que fueron evaluadas por el colectivo docente y la dirección, falencias o actividades no avaladas por lo instituido. Realizar estos procesos era problematizar el concepto del Ciclo Básico como proceso principalmente de sociabilización, era problematizar el vínculo y la imagen de los estudiantes, y sobre todo era problematizar su rol como docente.

Resulta un aprendizaje significativo del trabajo de campo, que refuerza la importancia de construcción de procesos de investigación-acción, con la necesaria generación de un entorno que fortalezca lo colectivo y construya acuerdos en las dimensiones detalles para propiciar la participación.

Diálogos externos:

Meses después tuve la experiencia de desarrollar una investigación- acción participativa con estudiantes del ciclo básico. El grupo estaba conformado por 15 estudiantes de diferentes niveles del primer ciclo de Secundaria, que hacían un taller de lenguaje audiovisual (que coordinaba) dentro del centro y que mostraron interés en la temática.

Incorporo esta experiencia en diálogo con la investigación central, considerando que brinda elementos interesantes para el análisis global de la misma.

Por ello sólo detallaré brevemente el diseño para pasar rápidamente al análisis de algunos elementos que resultan importantes en el diálogo con la propuesta central de trabajo.

Diseño de propuesta con estudiantes

Acuerdo: Se acordó en actividad colectiva con el grupo de estudiantes realizar un

proceso de investigación. Se trabajó los conceptos fundamentales inmersos en el problema de la investigación para reformular la pregunta planteada desde la óptica de los participantes

Investigación-participa a través del lenguaje audiovisual: El lenguaje audiovisual fue la herramienta para la construcción de un discurso colectivo de los estudiantes. A través de diferentes herramientas de investigación fueron indagando sobre la relación educativa y el centro educativo como espacio de comunicación.

Observación, diseño de cuestionario y realización de entrevistas a pares, docentes y vecinos del centro educativo, fueron las actividades fundamentales para el desarrollo del proceso y para interrogar a su "realidad"

A partir del análisis de los materiales recogidos, se construyeron las escenas ficcionadas del audiovisual que tomaremos como documentos de análisis.

Escena ¿Qué es el liceo?

Guión: (personajes aburridos en una esquina, llegando en el ómnibus, en la puerta del liceo se encuentran) El liceo es diferente a otros lugares, encontramos a personas parecidas a nosotros y diferentes, venimos de lugares distintos, encontrás más amigos.

(A la entrada del liceo) Adolescente 1: ¿Qué te pasa?

Adolescente 2: nada

En el corredor afuera del aula: Adolescente 3: ¿qué te pasa?

Adolescente 4: nada, no estudie

Adolescente 3: vení que te ayudo

Te ayudan con cosas del estudio y de la clase. Siempre tenés una razón para reír. (patio del liceo) El Liceo es diferente además porque tenés algunos límites, es más seguro y conocés el lugar

(al principio y al final de la escena se narra en voz en off)

Escena en aula

Profesora: No seas así
Estudiante 1: Es mi forma de ser
Profesora: La actitud dentro del liceo la tenemos que cambiar
Estudiante 1: no entiendo, cada vez que vamos a un lugar tenemos que cambiar
Estudiante 2: ¿Por qué no nos acepta como somos?
Profesora: ¿Por qué son así? ¿Por qué no prestan atención? ¿Ustedes no quieren tener un buen futuro?
Estudiante 3: Si, pero usted nos dice que vida tenemos que tener
Profesor: yo se los digo por su bien.

Escena “los conocimientos”

Profesora: si despejamos la x me da 22
Estudiante 1: ¿Esto me sirve para la vida?
Profesora: Si, todo está relacionado. Ya te vas a dar cuenta.
Estudiante: ¿cómo me voy a dar cuenta?
Profesora: en el momento preciso
Estudiante ¿Qué es eso?
Profesora: En otro momento, dejame seguir con la clase
En la Panadería
Estudiante: Dame x de pan
Panadero: ¿Qué?
Estudiante: Dame x de pan
Panadero: no entiendo ¿X de pan?
Estudiante: no fue al liceo, no le enseñaron la regla de tres
Panadero: Acá me pedís la cantidad de pan y yo te la doy
Estudiante: ahhh...Entonces para que me enseñaron eso en el liceo.
Panadero: ¿Te doy un pan?

Escena basada en la observación en clase de un estudiante- (cámara subjetiva que muestra un aula vacía)

Estudiante: En un salón de clase hay alumnos y profes. Los estudiantes pasan diciendo: ¿En qué andas “Man”? Qué hacés burro ¿Todo bien, pariente?
Los profesores pasan diciendo: niños, a ver.... Dejen la XO un poquito, por favor, atiendan.

Para “contar” qué es el liceo los estudiantes no ingresan al aula, lo definen como un

espacio de socialización, un espacio de encuentro con otro “diferente y parecido”. Un espacio de encuentro con significación, con “algunas” delimitaciones normativas y simbólicas que le brindan seguridad. El liceo no es el afuera. Quizá con eso responden por qué se quedan.

“Ahora lo que no podíamos entender era por qué estaban, por qué no se iban...armamos un grupo para pensar en estos comportamientos que llamamos galponiles¹⁴. Y empezamos a ver que los chicos usaban la universidad y la comisión como un entorno para estar juntos. Eso para los chicos era mejor que la intemperie total...como la situación general era de intemperie, el hecho de estar ahí, de encontrarse -sobre todo si pensábamos en esas prácticas de saludo, en el quedarse sin que se tome asistencia-, implicaba para los chicos alguna ganancia. Se producía en ese lugar alguna cohesión; estar ahí era subjetivamente algo para los chicos”. (Corea- Lewkowicz,2004: 171,172)

El aula es presentada como un espacio donde se produce simbólicamente la ausencia del otro, un no reconocimiento, una imposición cultural, un lugar de interacción donde juega lo afectivo: “¿por qué no nos acepta como somos?”, donde se siente que se tiene que despojar de mi “forma de ser” por una promesa de futuro incumplida. En un juicio realizado por el docente que los estudiantes lo sienten como más social que pedagógico. ¿Cómo valorar los saberes si no me sirve en lo cotidiano?, es la pregunta de los estudiantes quienes utilizan una situación irónica para visibilizarlo. “X de pan” habla de la pérdida de sentido, “X de pan” habla de los tiempos pedagógicos.

“En la institución educativa se percibe una pugna entre los sentidos del tiempo (incluso aunque fuera solapada) y un escenario de confrontación múltiple entre esos sentidos

¹⁴ Expresión acuñada por Corea y Lewkowicz. que construye un paralelismo entre los galpones y el espacio escolar . “Esto es, en un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado. Vale decir que esta ceguera compone un cuadro de situación donde prosperan: suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad, opiniones varias, etcétera. Se trata, en definitiva, de configuraciones anómicas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales, de reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible.” (Corea- Lewkowicz, 2004:32)

diversos del tiempo respecto de la distribución y apropiación de los saberes. Es notable cómo los docentes suponen y conjugan en sus estrategias el tiempo “engañoso” (que suele enmascarar las crisis y rupturas entre pasado y presente) con el tiempo “cíclico” y, con suerte, con un tiempo “anticipatorio”, poblado de innovaciones frecuentemente tecnológicas. Entretanto, sus alumnos interponen un sentido del tiempo frecuentemente “errático”, y a veces “explosivo”, revolucionario y creativo. Las distancias entre ambos y sus sentidos del tiempo producen los malentendidos en cuanto a la significación y el valor de los saberes en función de esos inconmensurables sentidos del tiempo”. (Huerger-Morawicki,2009:2)

En el proceso de observación se advierten otras interacciones en el plano de los estudiantes menos visibles que las mencionadas por los docentes en un ejercicio similar. Sin embargo, los estudiantes replican las expresiones dichas por los docentes sobre sí mismos, de alguna forma, reafirmando guiones culturales del rol docente, incorporando las XO en estas frases y explicitando las diferencias entre tecnicismos y procesos comunicacionales.

Sonó el timbre

La última instancia de trabajo en el centro educativo fue realizada en una Coordinación general, generada especialmente para esta investigación en donde se encontraban los docentes de ambos turnos y la directora de la institución.

En un primer momento se hace un racconto del proceso de trabajo: la propuesta presentada, el acuerdo generado, los distintos momentos de trabajo colectivo e individual que fueron desarrollados y se pone en común las líneas teóricas manejadas.

Se buscó, en esta instancia, hacer dialogar un análisis primario de las entrevistas individuales con las nociones teóricas abordadas en relación a los tres ejes planteados en

el análisis desarrollado anteriormente (el cuarto eje fue construido luego de este encuentro).

Se propuso compartir las distintas percepciones, opiniones, comentarios surgidos a partir de lo expuesto así como pensar juntos si este proceso podía aportar a la construcción de líneas en torno a un proyecto de centro.

Hubo una intención de generar un diálogo para que todo el colectivo docente complementara las miradas individuales surgidas de la entrevista. En cambio, se encontraron contradicciones entre los discursos individuales y lo que manifestó el colectivo expresado en un discurso homogéneo que invisibilizó las propuestas y percepciones que promocionaban cercanías con los universos culturales de los estudiantes.

Fragmentos de expresiones docentes en la devolución:

“Es cierto lo que estabas hablando del curriculum. Lo que se va pactando de lo que es la realidad de ellos, pero también está ese hecho, realmente interesa plantear todo. No solamente el currículum sino también cómo vamos a formar una clase siendo totalmente conscientes que esos cinco minutos no dan, que ellos necesitan más comunicación entre ellos...Lo que pasa es que, ellos entienden cinco minutos como recreo pero en realidad es el cambio de profesor, que antes se entendía pero ahora es tanta la necesidad de comunicación que ellos tienen entre sí, que cinco minutos, tres minutos, todo les sirve para conversar. Y nosotros no podemos ignorar esa realidad y nos estamos dando contra la pared, es lo que yo creo”.

“...Nosotros pasamos de un lugar a otro...hace unos años esto no era socialización, esto era un lugar donde se debería impartir clases...ahora se está pasando para el otro extremo, el liceo es un espacio de socialización...entonces ese transitar... porque hay cero reflexión, es irreflexivo, es como en el fútbol... acá se juega mucho al fútbol, la nuestra es una formación carente de elementos para poder reflexionar sobre la acción concreta, la instancia acción-reflexión no la tenemos, nunca nos formaron para eso, vos imagínate que acá hay un Instituto de Profesores que no produce nada sobre calidad educativa, nada, yo qué sé”

“También los objetivos de la educación son muy amplios, muy macros, Demasiado para que puedas desarrollar en un lugar, demasiado para lo que se puede hacer en la clase, digo que los objetivos son muy amplios, que se bajan del curriculum pero después te animás a hacer algo en clase que no sea ponerlos a dibujar... (y surge) también “no me quiero matar la cabeza”, “hablo con mi compañero”, “vengo del recreo y armo relajo”, están en esa...los objetivos son demasiado para lo que podemos hacer nosotros, digo que es demasiado”

“...si, no sé, a mí me parece que la educación tiene que basarse en las motivaciones, de

alguna manera, en la conquista de ese alumno, nosotros somos los reproductores de los valores de la sociedad y yo sé que nos enfrentamos a una situación compleja que nosotros mismos observamos y decimos: “pah, hasta tal año los alumnos venían de tal forma y después de tal año están pasando determinadas cosas y determinadas conductas”

“En las clases de Eca como son menos, se habla más, no son estrictamente formales, hay una realidad que con la lista en la mano. Muchas veces los padres en vez de estimular a los hijos los truncan, hay chiquilines que es mejor que estuvieran huérfanos a que tuvieran padres”

“En realidad, si funcionara, que no funciona pero debería ser, que vos pudieras evaluar lo que hiciste, debería ser un espacio para pensar en el futuro... tenés un problema cooperacional pero debería analizarse ahora, a ver, qué hicimos, qué hicimos mal, qué líneas podemos tirar de trabajo en general ... capaz es muy utópico ... “

“Lo que me pareció sumamente importante para nosotros es que en esta relación podamos manejar la intencionalidad, la imagen que nosotros tenemos del otro, porque yo lo he vivido y porque la mayoría conoce lamentablemente cuándo un profesor tiene un preconceito. Una vez frente a un tercero yo pregunté si lo habían hecho antes y uno sólo dijo que en la escuela una vez, entonces qué pasa, nosotros no estamos creando imágenes críticas”

“...yo creo que esas cosas que vos decis y que vos hiciste permite hacer un proceso de evaluación, pero los docentes no estamos haciendo eso sobre nosotros mismos, sobre nuestras herramientas de tecnología, sobre nuestras herramientas de comunicación, es difícil que el estudiante lo haga y es mucho más difícil que lo hagamos los docentes ...esto es plausible para nosotros porque como decían por ahí “este tema nunca lo hablé con nadie”, no? Hay poco tiempo, pocos espacios para el intercambio de estas cosas...pero ta”

La devolución dejó al descubierto percepciones y representaciones sobre lo pedagógico que cuestionaban el decir colectivo. Al hacer público discursos de docentes sin individualizarlos, el colectivo sintió que la palabra era suya.

“Discutir con uno mismo no es un acto solipsista, se trata de una disposición a perforarse en las comodidades de las certezas, a sospechar de ciertas aseveraciones y modalidades de construcción de sentidos” (Duschatzky,Farrán,Aguirre 2010:115)

El discurso que se dejó entrever en el colectivo comenzó por sospechar de sus aseveraciones hasta transformarse en certezas, depositándose en la homogeneidad de los imposibles.

“Pueden hablar muchas personas y sin embargo no haber interacción de voces. Las

voces implican diferenciaciones, variaciones, matices, tensiones”.

(Duschatzky,Farrán,Aguirre 2010:116)

La necesidad de afirmarse y defender su rol desde la complejidad que tiene, hace que el colectivo se convierta en un sujeto pasivo.

“Freud decía: "hay profesiones en las que estamos seguros que hagamos lo que hagamos siempre vamos a tener resultados insuficientes", son las que podríamos llamar los oficios o las profesiones imposibles y entre las que las dos más conocidos son el arte de enseñar y el arte de gobernar. Son campos donde es mucho más fácil decir lo que no hay que hacer, que decir lo que hay que hacer para obtener los resultados esperados”. (Enriquez, E.2000:11)

La voz de lo público con un discurso reiterado que ya no transforma el modo de estar, obtura la posibilidad de construir colectivamente el conocimiento.

Enriquez nombra tres conjuntos que deben comunicarse entre sí para que un grupo pueda construir conocimiento: conjunto a disposición, conjunto activo y conjunto guía.

“...es decir, aprendo cosas, mi conjunto disponible entonces crece; testeo mis conocimientos tratando de aplicarlos, ese es el conjunto activo y, al mismo tiempo, todos estos nuevos conocimientos y nuevas actividades transforman mi manera de pensar. Todo esto ocurre si los tres conjuntos se comunican entre sí” (Enriquez, E. 2000:11)

El discurso homogéneo, además deposita al docente en un papel asignado sin posibilidad de cuestionarlo, anclado en problemas estructurales y sociales que no tiene posibilidad de transformar, en un diálogo sordo con el Estado.

“... con el Estado, con una fuerza donadora de sentido externa a la experiencia, no hay diálogo. En el mejor de los casos podrían plantearse consensos, disensos, confrontación, demanda, reclamo”.

Es por ello que generar entornos comunicacionales, entornos de construcciones colectivas de conocimiento, es también pensar en reconfigurar el espacio público de

diálogo docente, “Lo público es el lugar de tensión... donde un Estado que es uniformador (porque la ley es para todos) y una sociedad que es radicalmente heterogénea y ahí está la clave de lo que es lo público, lo público no es lo Estatal, lo público es donde Estado y sociedad (sin necesidad de añadir lo civil), se confrontan, se complementan, se cuestionan porque el Estado tiende a uniformar, tiende a ser monoteísta, mientras la sociedad es radicalmente politeísta, es radicalmente polifónica, es heterogénea”

Reconfiguración que permita un espacio donde las búsquedas, las interesantes propuestas de acercamiento al mundo de los estudiantes sean revalorizadas y compartibles, donde el aula sea visualizada un espacio de construcción de conocimiento y no como un espacio privado, donde las ciencias sociales y la comunicación-educación en particular, sean una voz más en el diálogo que termine en las aulas con propuestas de cercanía y participación para los estudiantes.

Después de parar la oreja, el burro que habla soy yo

Los conflictos culturales son parte cotidiana del relacionamiento de los diferentes actores en el centro educativo. Más allá de su denominación, los mismos son conscientes de su existencia.

La escuela es un espacio de interacción donde siempre estarán presentes las voces de los estudiantes y docentes, aunque a veces parezcan susurros, se expliciten en quejas y desmotivaciones. Al ser un espacio social también estarán presentes el entorno, las políticas públicas, las distintas formas de construir subjetividades, generando un ecosistema comunicacional que constituye la realidad escolar. Esta realidad escolar de conflictos culturales hace que algunos la sientan como pérdida de sentido y exclusión cultural pero también es promotora/constructora de actividades didácticas que intentan resignificar la escuela. Los actores se debaten en sus prácticas y en sus discursos entre una y otra dimensión. La escuela duda en falsas contradicciones, entre ser un espacio de

sociabilización o no, entre el reconocimiento y el conocimiento. Pero el encuentro cultural manifiesta lo que decía un docente: “los estudiantes y los docentes ya no somos los mismos”.

Uno de los problemas fundamentales es que la escuela viva como contradictorias estas dimensiones ya que debería ser un espacio de sociabilización y conocimiento y de reconocimiento y conocimiento.

Respecto a la definición de Ciclo Básico, principalmente, como espacio de sociabilización, abre una brecha a la generación de propuestas inclusivas, de propuestas de encuentro del currículum oculto como posibilidad: “los estudios sociales no pueden limitarse a eliminar el currículum pero pueden identificar su estructura organizativa y los presupuestos políticos sobre los que se apoya. Al hacer esto, pueden desarrollar una pedagogía, materiales curriculares y propiedades estructurales en el aula que radiquen los rasgos más antidemocráticos del currículum tradicional”. (Giroux, H., 1997, P.13)

Respecto a la segunda dimensión, reconocer al otro es reconocer sus universos culturales y cómo se configura el vínculo con él. Es reconocer al estudiante, al que el docente no desconoce, pero también la imagen que tiene de éste. El desafío es problematizar, reconociendo las culturas del entorno y las culturas subjetivas, pero también incorporar en esa problematización, cómo lo simbólico se construye a través de la memoria de la ausencia y por lo tanto, con la imagen del estudiante que debería ser y que lleva implícito la idea de educación que debería ser.

“Nuestra actual cultura puede definirse como un «mercado de representaciones»; ellas no son sólo espacios donde se libra la lucha por los sentidos hegemónicos sino, al mismo tiempo elementos de esa misma disputa” (Mata, M.2007:4)

Se genera un nosotros, muchas veces incómodo, que transforma la acción. La acción es parte de una estructura y al mismo tiempo la transforma. De todos modos, ante el cuestionamiento sobre la posibilidad de cambiar la realidad escolar, surge una discusión

conceptual, qué significa el otro, qué significa la diferencia, la desigualdad, la igualdad y sobre todo, una discusión epistemológica sobre el conocimiento.

El aula: el relacionamiento educativo en acción

El aula es el espacio validado por el docente como un espacio de significación donde lo educativo aún puede suceder. El vínculo con los estudiantes es la posibilidad frente a una educación con poderes simbólicos perdidos, es la invitación para que ambos (estudiantes y docentes) “crean” en el acto educativo. Si el vínculo es la alternativa, el aula se convierte en un espacio privado. Espacio privado donde no mostrar mis falencias y explicitar el *como si* reinante y a su vez, donde resignificar, mediante la búsqueda por nuevas propuestas, acercarse a los mundos de los estudiantes a través de su curriculum en la acción. En la acción puedo construir “mi propio librito”. A partir de allí emergen formas de aproximarse, renombrando lo cotidiano, buscando conjunciones del lenguaje, no negando lo afectivo, teniendo en cuenta formas de socialización. Sin embargo, la acción es débil porque se mantiene en el espacio privado por lo tanto, sin posibilidad de colectivizarla y transformarse en estrategia.

Aquí aparece también, la noción de táctica (De Certau) mencionada anteriormente para pensar algunos comportamientos adolescentes mirados desde el mundo adulto.

“...debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña [...] es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” [...] No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo” (De Certau, 1996:43)

Es decir, no se pueden considerar estrategias educativas porque están subordinadas a una propuesta más general, a un concepto de conocimiento relacionado a la trasmisión.

Pensar que la acción construye curriculum igual que la representación, que la cultura que se piensa transmitir, es tomar al aula como espacio de construcción colectiva de conocimiento.

“Recordemos algo: no se puede ser educador sino se aspira a conservar algo, si no se apuesta a transmitir, legar algo. Esto, siempre supone una violencia, a la vez que una apuesta: creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega; más allá de toda determinación y de todo contexto. Allí, en eso no previsto que un otro puede hacer con algo que le es legado, es donde está la salida, el futuro, lo que vendrá a recordarnos que esta historia no ha acabado” (Martinis,P.)

Los docentes ven una falsa dicotomía entre construir conocimiento con el otro y promover la incorporación de conocimiento. No es borrar los conocimientos que están validados en el programa sino es resignificarlo, no es borrar “lo viejo nuevo” sino es nombrarlo de otra forma mediado por el mundo.

La auto imposición de la soledad

Si la concepción dominante de conocimiento es la de la trasmisión, la construcción de conocimiento en el colectivo docente no es posible. Si el docente no se visualiza como constructor de conocimiento sino como trasmisor, difícilmente pueda colectivizar opciones pedagógicas.

Marita Mata refiere a Chartiera y afirma “la construcción de las identidades sociales como resultantes de una relación forzada entre las representaciones impuestas por aquellos que poseen el poder de clasificar y designar y la definición, sumisa o resistente, que cada comunidad produce de sí misma pero también, la posibilidad de analizar la traducción del crédito acordado a la representación de cada grupo, hace de sí mismo, por lo tanto, su capacidad de hacer reconocer su existencia a partir de una exhibición de unidad”

(Mata, M 2007:4)

Es difícil presentarse con alternativas frente al colectivo porque hay una homogeneidad,

porque hay una supuesta unidad que genera consenso sobre la imposibilidad. Esta situación deja al docente en una soledad pedagógica y profesional, “me quedé pensando... esto nunca se lo había dicho a nadie”.

El docente se siente producto de un sistema que no valoriza su voz, que no valida sus saberes, pero también es productor del mismo ya que todos los actores en una organización tienen un comportamiento activo.

“Siendo que siempre se encuentra restringido o limitado, no está jamás directamente determinado; incluso, de alguna manera, la pasividad es el resultado de una elección”. (Crozier, Friedberg¹⁵)

Es necesario romper la barrera del aula como espacio privado para reconfigurar a la escuela como espacio público y generar el lugar de tensión donde la dimensión política de la educación problematice la queja cotidiana para relacionar lo universal con lo particular. Así, desde una visión epistemológica del conocimiento, el docente pueda ser constructor del mismo, constructor de estrategias pedagógicas y no sólo de tácticas que, en definitiva, no debilitan las concepciones de pérdida de sentido de la educación.

La escuela como espacio social es un lugar de tensión de esfera pública (Mc Laren) donde se ponen de manifiesto la cultura validada pero también micropolíticas culturales contrahegemónicas (Huerco). Por lo tanto, si no es un espacio neutral, la actividad docente tampoco lo puede ser. Los docentes configuran el conocimiento y construyen el currículum en acción, por lo cual tienen una función creativa y productiva, no pueden ser solamente receptores pasivos de propuestas extranjeras. Su rol se reconfigura como un intelectual transformativo (Giroux) con una definición ética y política de lo pedagógico.

En este camino, es fundamental proponer procesos de investigación acción que promuevan la construcción de conocimiento y la transformación de la práctica docente para que estas tácticas, que hoy son sólo esbozo de posibles transformaciones, se conviertan en estrategias pedagógicas.

¹⁵ en www.rafaelcastellano.com.ar

El entorno educativo. Un entorno necesario

Jesús Martín Barbero se refiere a las reflexiones de Javier Echevarría y habla de: “un primer entorno que es el entorno natural, un segundo entorno que es el entorno de las instituciones que nos hemos dado los seres humanos, desde la pareja a la organización del trabajo, a la organización de la política, todas las instituciones que llama el entorno urbano, y este tercer entorno que es el entorno comunicativo, que es el entorno informacional, en el cual existimos, nos movemos y somos y que, como los otros entornos, sólo lo sentimos cuando paran”. (Martín Barbero 2010¹⁶)

El entorno comunicacional en la escuela se ha transformado y el desafío, pero también la necesidad, es construir metodologías que dialoguen con los distintos saberes y universos culturales en la interacción. La escuela ha sentido la transformación de este entorno construyendo exclusiones y respuestas sobre lo urgente.

Hoy, según lo visualizado, es preciso que la noción epistemológica del conocimiento incorpore las transformaciones sucedidas para que la escuela se revalorice como espacio de significación.

El objetivo del trabajo de campo de esta investigación fue ser parte de las interacciones que aportan a la resignificación del centro educativo y ojalá, en algún momento, este documento aporte nuevamente a la interpelación de los imposibles, porque esta vez el burro que habló, fui yo.

Bibliografía:

Álvarez Pedrosian.E(2001) “El afuera y el adentro” Edición. LICCOM-UDELAR
Montevideo
Álvarez Pedrosian ,E Teoría y producción de subjetividad: ¿qué es una caja de

¹⁶ en <http://www.comunicacion.edu.uy/>

herramientas?<http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/>

Angulo, José Félix; Blanco, Nieve (1994) Teoría y desarrollo del Currículum. Ediciones Aljibe

Araya Umaña, Sandra, 2002 Las representaciones sociales, ejes para su discusión. San José de Costa Rica. FLACSO

Balan, J (2009) La Educación Media Básica dentro de la reforma de los sistemas educativos. Formulación e implementación de políticas para la educación secundaria en Aporte para la elaboración de propuestas educativas. Enseñanza Media Uruguaya. MEC/UNESCO Montevideo

Barboza Ouram (2004) en Ser joven, ser adolescente hoy. Ed. Roca Viva, Montevideo.

Beltrán Llavador, José Salvar Las apariencias en la época de la imagen del mundo: percepciones, representaciones y expectativas de la educación en Educación y modernidad, hoy Ediciones de la Banda Oriental, Editorial. Germania, Montevideo 2007

Blanchard C (1996) Saber y relación pedagógica. Novedades educativas. UBA. Buenos Aires

Bourdieu, P (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Edición siglo xxi. Mexico

Bourdieu, P (1990) "Sociología y cultura" Ediciones Grijalbo. Mexico

Bordoli, Eloísa, Folgar Leticia (2009) Aportes para pensar la Educación Media Básica en Aporte para la elaboración de propuestas educativas. Enseñanza Media Uruguaya. MEC/UNESCO Montevideo

BORDOLI, Eloísa (2006a): "El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo" en P. Martinis; P. Redondo (comps.) (2006): Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.

CULLEN, Carlos (2004) Perfiles ético-políticos de la educación Paidós, 2004

De León, Eduardo (2004) "Cultura juveniles y educación media superior" Serie "Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior" Cuaderno de Trabajo nro. 26 Montevideo

DEBRAY, Régis (1994) Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, España.

Di Scala, María (2003) "El sabor del saber o el saber del sabor, una relación entre huéspedes y anfitriones" Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción. Montevideo. Ed. Tapiche

Dussel, I. (2003): "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista" en Papeles de la Universidad de Granada, Año 1, Nº 1, Granada

Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, Silvia (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia; Corea Cristina (2002) Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Tramas sociales. Buenos Aires.

Duschatzky, Farrán, Aguirre (2010) 116 "Escuelas en escena" Paidós. Buenos Aires

Enriquez, E (2002) Las instituciones y las organizaciones en la Educación y la Formación Formación de Formadores, Serie Los Documentos Nro.12. Novedades Educativas

Fernández, Tabaré et. al. (2010) La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. CSIC-UDELAR, Montevideo

Follari, Roberto (1990) "Filosofía y educación: Nuevas Modalidades de una vieja relación" en Teoría y Educación (de Alba, A., comp)

Freire, Paulo (1969) La educación como práctica de la libertad. Siglo veintiuno. Madrid

Freire, Paulo (1980) Pedagogía del oprimido. Ediciones Paz y tierra. Río de Janeiro

Gatti, E, Luaces (2009) Desafíos de la formación docente permanente en

Uruguay: Formación permanente vs capacitación continua en Aporte para la elaboración de propuestas educativas. Enseñanza Media Uruguaya. MEC/UNESCO Montevideo
Giroux, H Los profesores como intelectuales en
<http://www.educacionemocional.cl/documentos/escuela02.pdf>

García Morales, José (2003) Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa Editorial. Barcelona

Gentili, P(2001) “la exclusión y la escuela” Disponible en
<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>,

Guerra, V (2003) Fallas en la simbolización en relación a la estructura psíquica. Revista de Psicomotricidad.

Huergo, J, Morawicki,(2009) Re-leer la escuela para re-escribirla en
<http://comeduc.blogspot.com/2009/04/re-leer-la-escuela-para-re-escribirla.html>

Huergo, J (2005) Tesis de maestría :Disponible en <http://jorgehuergo.blogspot.com>-
Perspectivas y construcciones metodológicas

Iñiguez, L, Cabruja, T, Vázquez, F (2000) Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad en
<http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n25p61.pdf>

Goffman, E. (1981) “La presentación de la persona en la vida cotidiana” Amorrortu, Buenos Aires.

Grimson, Alejandro (2000) Interculturalidad y Comunicación. Grupo editorial Norma. Bogotá.

Kaplún, Gabriel (2004) “Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa” Publicado en Los jóvenes: múltiples miradas, UNC, Neuquen 2004

Kaplún, Gabriel (2008) ¿educar ya fue? Culturas juveniles, Comunicación y Educación. Ed. Nordan. Montevideo

Kaplún, Mario 1987 “El Comunicador Popular,” Buenos Aires,, Ed. Humanitas,

Kusch, R. (1974) Geocultura del hombre americano. Buenos Aires, García Cambeiro,
Langon, Mauricio – Materiales para seminario Globalización, identidad y exclusión en Maestría en Psicología y educación

LLuc, Xavier; Salinas, Jesús (1996) Uso (y abuso) de la interculturalidad. En cuaderno de pedagogía nº252. Barcelona

McLaren, Peter,(1995) La escuela como un performance ritual, México, Siglo XXI,

McLaren, Peter,(1994) La vida en las escuelas, México, Siglo XXI,

Margulis, M (1996) La juventud es más que una palabra Ediciones. Biblos, Buenos Aires

Martín Barbero, Jesús (1998) Jóvenes, des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Revista Oficios Terrestres Nº 5, Universidad Nacional de La Plata.

Martín Barbero, Jesús (2003) La educación desde la comunicación. Grupo editorial Norma. Bogotá

Martín Barbero, Jesús La sociedad actual produce los objetos con una obsolescencia más rápida; todo está hecho para ser desechado velozmente en
<http://www.revistateina.org/Teina4/dossiermartinbarbero.htm>

Martín Bárbero (2010) Conferencia en paraninfo UDELAR en www.comunicacion.edu.uy

Martinis, Pablo (2005) Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria” Revista Andamios, nº1. Montevideo

Martinis, Pablo (2006) (comp.), Pensar la escuela más allá

del contexto, Montevideo, Psico Libros.

Mata, M Comunicación ciudadana y poder. Pistas para pensar su articulación (2007) www.revistas.univerciencia.org/index.php/fronteras/article/.../2934

Marrero Adriana (ed) Educación y modernidad, hoy Ediciones de la Banda Oriental, Editorial, Germania, Montevideo 2007

Montañes, M (1996): "Una obligada reflexión sobre el voluntariado" en Cuadernos de la Red, nº 5,

Montañes, M (2002) En Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local. en http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes_INTERPRET.pdf

Perdomo, Rita (coord.) (2004) Ser joven, ser adolescente hoy. Ed. Roca Viva, Montevideo.

Pichon-Rivière, Enrique (1999) El proceso grupal, ed. Nueva Visión, Buenos Aires,

Quiroz, María Teresa (2003) Aprendizaje y comunicación en siglo XXI. . Grupo editorial Norma. Buenos Aires

Rebellato, J, Horizontes de un paradigma emancipativo. Su articulación con la práctica comunitaria en http://www.psicolatina.org/Academicos/jl_rebellato.html

Reguillo Cruz, Rossana (2000) "Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto" Grupo Editorial Norma Buenos Aires

Reguillo Cruz, R (2006) "Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración" en www.sjsocial.org/crt/articulos/768Reguillo.htm

Rojas, José Raúl Investigación, acción-participativa. La Iniciativa de Comunicación

Romano, Antonio (2009) "Transformaciones del discurso pedagógico en el Uruguay de la segunda mitad del siglo XX" II Jornadas de Investigación en Humanidades. Montevideo, Uruguay, noviembre 2009 ISBN 978-9974-0-0595

Saintout, Florencia (2006) Jóvenes: El futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos. Ediciones de periodismos y comunicación. Ciudad de La Plata

Sartori, Giovanni (1998) Homo videns. La sociedad teledirigida. Editorial Taurus, Buenos Aires

Pattaro, M^a Alejandra (2004) "Estudio sobre representaciones docentes y educación ciudadana" Trabajo presentado en las XI Jornadas de investigación, Facultad de Psicología UBA. Tomo 1, pág. 282. Buenos Aires

Schvarstein, L (1992) Psicología Social de las Organizaciones. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Tiramonti, G (2009) La escuela en la encrucijada del cambio epocal en

Torrice Villanueva, Erick (2004) Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación. Grupo editorial Norma. Buenos Aires

Ubilla, Pilar (2002) "Violencia institucional en la educación". En Revista Signos Nº 2, Pp 5-8, Montevideo.

Villasante, T (2006) Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social. Ediciones de la catarata. Madrid.

Vygotski, Lev (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición

Grijalbo. Barcelona