RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Fernández, Evangelina

Las representaciones docentes sobre jóvenes estudiantes secundarixs

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Fernández, E. (2024). Las representaciones docentes sobre jóvenes estudiantes secundarixs. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4653

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Evangelina Fernández, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Abril de 2024, pp. 157,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Educación

Las representaciones docentes sobre jóvenes estudiantes secundarixs

TESIS DE MAESTRÍA

Evangelina Fernández

evaferbee@hotmail.com

Resumen

Esta investigación ha buscado analizar las representaciones que tienen lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en la actualidad, en la ciudad de Rosario, Santa fe (Argentina).

El enfoque metodológico consistió en una investigación cualitativa, de carácter procesual hermenéutico. Los interrogantes que guiaron el trabajo son: cuáles son las representaciones que portan lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes y como se expresan en la realidad. Para ello, buscamos analizar las representaciones que lxs docentes de la escuela secundaria tienen sobre lxs jóvenes estudiantes que asisten a la escuela y la forma en que esto incide en sus prácticas (o estrategias de enseñanza).

El presente documento cuenta con siete capítulos, además incluye bibliografía empleada y anexos.

Específicamente, en el capítulo uno, desarrollamos el estado de cuestión de este estudio, realizando una aproximación analítica del conocimiento acumulado para inventariar y sistematizar la producción académica sobre representaciones sociales en América Latina, tomando como apoyo el estudio de Urbina Cárdenas y otro (2018), “Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina”, ya que el mismo examina los principales debates conceptuales y teórico-metodológicos, haciendo a su vez, contribuciones propias, lo que nos permite considerarlo un verdadero estado de arte de nuestro trabajo.

En el capítulo dos, abordamos el concepto de representación social, mencionando la teoría de las representaciones sociales, deteniéndonos en las características generales, funciones, determinantes de su formación.

En el capítulo tres, denominado “Contextualización conceptual de nuestro estudio”, realizamos un acercamiento a diferentes construcciones conceptuales que, desde distintas disciplinas, nos permiten leer e interpretar las diferentes dimensiones que conforman la

representación social, ya que como veremos, la misma es una construcción dinámica entre el individuo y la sociedad en permanente redefinición.

En el capítulo cuatro se establecen los objetivos del presente estudio tanto generales como específicos, y se desarrolla la metodología empleada, enunciando tanto técnicas como instrumentos de recolección de datos utilizados.

En el capítulo cinco, presentamos el análisis y los resultados del presente estudio. El mismo consiste en un análisis pormenorizado de los enunciados de lxs profesores desde distintas técnicas metodológicas, diferenciando tres ejes, el de la información, el campo de representación y las actitudes docentes frente a lxs jóvenes estudiantes, hay que considerar que dicha tridimensionalidad es una solución metodológica para el estudio y caracterización de las RRSS pues las representaciones no tienen o poseen esas tres dimensiones. Agregamos distintos apartados, donde enlazamos los datos recogidos a distintos conceptos, entre ellos, condición juvenil, adultocentrismo, falacia de abstracción de la situación, pobreza, entre otros.

En el capítulo seis, presentamos algunos datos, hipótesis y análisis sobre las representaciones sociales de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes secundarixs[1] y la pandemia de covid-19.

Nuestras conclusiones son presentadas en el capítulo siete.

Sumamos finalmente la bibliografía y, por último, un apartado de anexos donde se presentan los. enlaces de acceso a las transcripciones de las entrevistas realizadas y a una matriz en la que se ordenaron los textos docentes relevados en cada dimensión.

[1]A lo largo de este documento utilizaremos lenguaje inclusivo cuando mencionemos a distintos grupos de personas. La utilización del morfema "x" tiene como finalidad romper no solo con el sexismo que acarrea el genérico masculino sino también con los binarismos femenino/masculino. Haremos la excepción del uso del morfema “x”, en citas o reflexiones sobre los enunciados de otros pensadores para preservar el sentido atribuido por la autoría.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Educación

“Las representaciones docentes sobre jóvenes estudiantes secundarixs”

Autora: Ps. Evangelina Fernández

Director: Dr. Franco Carbonari

Codirector: Dr. Pablo Nahuel di Napoli

Fecha de presentación:
Mayo 2023

“No se cambia el mundo sin que las personas que hacen el mundo cambien”
Walter Mignolo en “La colonialidad en cuestión”

Agradecimientos

A los doctores. Franco Nicolás Carbonari (UNR) y Pablo Nahuel di Napoli (UBA/UNQUI), mis directores de tesis quiénes pacientemente, me guiaron en este proceso de aprendizaje y escritura.

A la Universidad Nacional de Quilmes, por la propuesta académica.

A mi esposo e hijos, por la paciencia y el tiempo cedido, a favor de mi formación continua.

A mi querido y siempre recordado padre, por haberme modelado en vida, la importancia del esfuerzo, el trabajo, la dedicación al deseo propio, la ética.

A mi madre, por apoyarme en cada camino recorrido.

A la institución educativa “La Inmaculada” de Rosario, por confiar en mi saber y hacer profesional, otorgándome desde 2006, un espacio como miembro del equipo técnico institucional.

A lxs docentes que constituyeron la muestra de esta investigación, quienes amable y gustosamente, cedieron su tiempo para brindarme un rico material de análisis.

A todxs aquellxs, que, en los distintos espacios de intercambio profesional, me enriquecieron con su aporte.

A la Universidad Nacional de Rosario, por mi formación de grado.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, por la propuesta de Especialización en Cs Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas.

A la Universidad Nacional del Nordeste, por la propuesta académica para la obtención del título de Profesor Universitario.

A todxs, gracias porque de diversas formas, contribuyeron a mi formación profesional y personal.

Índice

Capítulo 1 13
1. Estado de la cuestión 13
1.1. Investigaciones sobre representaciones docentes relevantes para nuestro trabajo 21
1.2. Bourdieu y los juicios profesorales 23
1.2.1. Respecto de la investigación hecha por Bourdieu y Saint Martin. 24
Capítulo 2 27
2. Las representaciones sociales 27
2.1. Sobre la teoría de la representación social 27
2.2.1. Características generales sobre la Teoría de las Representaciones Sociales. 28
2.2.2. Funciones de las representaciones sociales. 29
2.2.3. Factores que originan una representación social. 29
2.2.4. Objetivación y anclaje en la formación de las representaciones sociales. 30
Capítulo 3 32
3. Contextualización conceptual de nuestro estudio 32
3.1. Relación escuela y sociedad: Perspectiva del orden dominante y perspectiva crítica en educación 32
3.1.1. Sobre la perspectiva crítica en América Latina: perspectiva decolonial. 35
3.1.2. El proyecto moderno ilustrado y el origen de los estados nacionales en América Latina: respecto de la función de las instituciones educativas 37
3.1.3. Sobre la construcción del imaginario moderno colonial. 38
3.1.4. La influencia de la matriz colonial sobre las formas de pensamiento sobre los jóvenes: la perspectiva adulto-céntrica como manifestación colonial. 39
3.1.5. Paulo Freire: la educación liberadora. 41
3.1.6. Educación y el concepto de desarrollo. 42
3.2. Sobre formatos escolares y su injerencia en los modos de pensar del docente ... 44
3.2.1. Formato Escolar, individuo e infancia en la modernidad. 44
3.2.2. El fracaso escolar y sus posibles interpretaciones. 46
3.3. Adolescencias y juventudes: dos conceptos en juego. De la concepción hegemónica a la concepción sociocultural 48
3.3.1. Sobre una nueva forma de encuentro entre docentes y jóvenes: 52
3.4. Sobre el concepto de jóvenes estudiantes 54

3.4.1. Sobre el impacto del proceso de masificación, la pobreza y la reforma del sistema educativo en la experiencia escolar de los distintos grupos sociales, en el pensamiento práctico de los docentes. 55

3.4.1.1. Masificación escolar, pobreza y exclusión social: segmentación y fragmentación educativa 56

3.4.1.1.1. De las políticas neoliberales de la década de los noventa a la política educativa kirchnerista. 59

3.4.1.2. Tensiones entre cultura escolar y culturas juveniles 60

3.4.1.3. Sobre la relevancia del concepto "experiencia escolar" en el actual desarrollo de la sociología de la educación 61

3.5. La sociología de la educación de Pierre Bourdieu: escuela y jóvenes, hoy 62

Capítulo 4 64

4. Objetivos y metodología 64

4.1. Objetivos 64

4.1.1. Objetivo general. 64

4.1.2. Objetivos específicos. 64

4.2. Metodología 65

Capítulo 5 76

5. Análisis dimensional de las representaciones de lxs docentes rosarinxs sobre lxs jóvenes estudiantes de la escuela secundaria 76

5.1. Condiciones de producción de las representaciones de lxs docentes 76

5.1.1. Respecto de las condiciones sociológicas e históricas de producción de las representaciones sociales que interesan a nuestro estudio y la soledad contemporánea. 76

5.2. Campo de información de las representaciones docentes sobre lxs jóvenes estudiantes 86

5.2.1. Sobre lo que escuchan lxs docentes sobre lxs jóvenes en la actualidad. 86

5.2.2. El tratamiento que dan los medios de comunicación a las juventudes. 87

5.2.3. Docentes advertidos pero atravesados: algunas expresiones de lxs entrevistados. 89

5.2.4. Sobre la formación y actualización docente. 91

5.3. El campo de representación: dos tipos de jóvenes resultantes de las imágenes que tienen lxs docentes sobre sus alumnxs. 93

5.3.1. Un tipo de joven ligado a las tecnologías. 95

5.3.1.1 El enfoque adulto céntrico y el campo de representación de lxs profesores sobre jóvenes estudiantes: 99

5.3.2. El joven de sectores populares: un tipo de joven caracterizado por sus carencias. 103

5.3.2.1. La representación social sobre el joven estudiante y el concepto de condición juvenil 109

5.3.2.1.1. Respecto del concepto de condición juvenil:..... 109

5.3.2.1.2. El tipo de joven carente y la sospecha sobre su educabilidad: 114

5.3.3. Sobre el campo de representación: los nuevos rasgos de lxs jóvenes estudiantes en la representación de lxs docentes y la insistente tendencia a homogeneizar los grupos. 120

5.4. Sobre las actitudes docentes frente a lxs jóvenes estudiantes: ciertas contradicciones..... 125

5.4.1. Sobre la Modernidad y la construcción de sentidos sobre lxs jóvenes y los grupos de edad..... 129

Capítulo 6 135

6. Estudiar las representaciones sociales de lxs docentes en contexto de pandemia: ¿ Que nos deja la salida al campo? 135

6.1. El malestar anímico de lxs jóvenes en pandemia y las RRSS de lxs entrevistadxs..... 135

6.2. Las interpretaciones de lxs docentes sobre el estado de ánimo de lxs alumnxs en tiempos de pandemia..... 135

Capítulo 7 140

7. Conclusiones..... 140

7.1. Conclusiones..... 140

Bibliografía..... 147

Anexos..... 157

Para introducir nuestro estudio sobre las representaciones sociales que portan lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes en la escuela secundaria rosarina, diremos respecto al contexto sociohistórico que, en muchos países de Latinoamérica, así como en Argentina, la educación secundaria todavía debe afrontar enormes desafíos, entre ellos, garantizar el acceso a la educación, promover trayectorias escolares significativas y aprendizajes relevantes para esta época.

En las últimas décadas, los procesos de globalización neoliberal han provocado que al menos la mitad de la población mundial habite en zonas urbanas. Esas tendencias aceleradas de urbanización en América Latina generan escenarios donde se experimentan fuertes problemas estructurales como el desempleo, la precarización y tercerización de este, el estigma, la criminalización y la represión de prácticas políticas disidentes, la violencia, la desigualdad, y la exclusión social en distintos formatos, siendo los amplios sectores juveniles que se concentran principalmente en los países "subdesarrollados", uno de los más afectados.

Los datos oficiales indican que, en Argentina, sólo uno de cada dos adolescentes logra completar la escuela secundaria antes de los veinte años. Factores sociales y escolares determinan el abandono: 14% de lxs adolescentes abandona sus estudios por ingresar al mercado laboral, 11,3% por situación de embarazo o cuidado de un hermano/hijo menor, 8,8% presenta dificultades económicas para sostener su escolaridad, y 29,6% por no considerarla necesaria o no gustarle.

En el año 2006, en Argentina se sancionó la Ley de Educación Nacional número 26.206, estableciendo la obligatoriedad del nivel secundario y asumiendo con ello, el Estado argentino, la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación de todxs lxs niñxs, adolescentes, jóvenes y adultxs de nuestro país. Aun así, a más de quince años de su sanción, el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel sigue siendo una deuda del Estado y un desafío de la sociedad argentina pese a los grandes avances logrados por el fortalecimiento estructural de la escuela secundaria como un único establecimiento educativo y la implementación de numerosas políticas que buscaron garantizar la protección y ampliación de derechos de lxs ciudadanos, entre ellas, la Asignación Universal por Hijo, el Programa Conectar Igualdad y/o el Programa Nacional de Formación Docente) destinadas a propiciar la finalización de los estudios.

Todas las acciones promovidas, valoran la escuela, como ámbito productor de claves para afrontar una realidad compleja, como lugar privilegiado para la inclusión social y la ampliación de derechos. Y valora al docente como productor de conocimiento y protagonista de la inclusión escolar. Por todo ello, es pertinente señalar respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que la relación entre docente y alumnx cumple una función fundamental, no sólo en

la adquisición de aprendizajes por parte de lxs jóvenes, sino también para el sostenimiento, continuidad y egreso de las trayectorias escolares en el nivel secundario. Esos procesos, además del contexto institucional adecuado, requieren de la presencia de tres componentes básicos: alumnx, docente y contenidos curriculares. Esa estructura básica, conformada con motivos pedagógicos, instala un vínculo meta pedagógico, que pone en juego diversos pensamientos, afectos, emociones personales, muchos de ellos inconscientes, que escapan a la percepción tanto de lxs agentes como de lxs estudiantes. En lo que respecta específicamente, al docente, y como este propicia o no, que sus alumnxs accedan al conocimiento, es fundamental considerar, primero, que el docente es un adultx, que mantiene una relación de asimetría con sus alumnxs en distintos sentidos: cronológico, experiencial y profesional y segundo, que en su práctica siempre pone en juego, además de sus conocimientos disciplinares y sus metodologías, su pensamiento práctico es decir sus creencias, percepciones, representaciones. En relación a éstas últimas, es que nos planteamos los interrogantes que guían esta investigación, preguntándonos si las representaciones docentes actuales sobre lxs jóvenes estudiantes, favorecen u obstaculizan la posibilidad de la construcción del vínculo educativo, de suma importancia para que la escuela actual, cumpla con sus objetivos de inclusión, calidad e igualdad, y fomente en sus propuestas el respeto a la dignidad humana, la autonomía de lxs ciudadanos, la libertad de decidir, y la independencia de las personas.

Respecto de los estudios que anteceden al nuestro, podemos mencionar que William James (1890) definiría la autoestima, como el grado de fracaso o éxito que percibe una persona en relación con el cumplimiento de sus metas u objetivos. Rosenberg (1965) dirá que las instituciones educativas contribuyen, junto con otros agentes, a establecer un sistema de creencias y valores a partir de los cuales las personas construyen tales objetivos y se autoevalúan. De esta manera, a partir del proceso de socialización, lxs individuos desarrollan una idea respecto de su propia identidad y de su lugar en el entramado social (Owens, Stryker, & Goodman, 2001). En particular, el etiquetamiento escolar refiere al conjunto de juicios, nociones, valores, modos de adjetivación, clasificaciones y selecciones que se ponen en práctica en las instituciones educativas sobre lxs alumnxs (acerca de sus comportamientos, su inteligencia, talento, éxito o fracaso escolar); dando como resultados rótulos (etiquetas). De esta manera, entendemos al etiquetamiento escolar como una construcción social, que responde a un sistema de significación social. Numerosas investigaciones dan cuenta de las etiquetas que imponen lxs maestrxs a sus alumnxs a través de sus discursos y prácticas docentes (Bourdieu & Saint Martin, 1975; Kaplan, 1997; Kaplan, 2010; Saucedo Ramos, 2005). De las mismas, se desprende que el estatus social es un factor de amplia relevancia en la construcción de las expectativas de los profesores, observando que alumnos con calificativos más favorables presentan un origen social más elevado

(Bourdieu & Saint Martin, 1975). Asimismo, las investigaciones dan a conocer el carácter implícito que poseen los actos de etiquetamiento. Al respecto, Kaplan (1997) indica que ―los discursos en tanto prácticas productoras de significados sociales poseen una dimensión de eficiencia simbólica que permanece oculta en la conciencia social cotidiana. En las prácticas discursivas de lxs docentes "hay un sentido práctico que les es momentáneamente inconsciente y por ello está implícito en el espacio de sus nociones acerca de la inteligencia" (Kaplan,1997:11). De manera similar, Saucedo Ramos (2005) sostiene que la construcción social del etiquetamiento es un acto de posicionamiento a través del cual lxs profesores o instituciones escolares repiten con cierta frecuencia determinados marcadores (o calificativos) hacia sus alumnos. Estos marcadores son impuestos como relaciones de determinación, las cuales generalizan ciertos comportamientos, actitudes o formas de ser de los alumnos, extrapolando determinados preconceptos del docente hacia todas las actuaciones del educando. En las investigaciones relativas al etiquetamiento escolar se advierte sobre la influencia que ejercen las representaciones y expectativas del docente en los resultados de los alumnos y en la conformación de su imagen e identidad, ya que los alumnos en numerosas instancias terminan por comportarse de la forma en que fueron etiquetados, dando lugar a una profecía autocumplida. En este sentido, Kaplan (2010) afirma que: "estos, (los individuos y grupos) hacen más o menos suyos dichos veredictos (de los profesores) como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad futura" (Kaplan, 2010: 5)

Respecto al contexto de pandemia por COVID-19, en el que realizamos el presente estudio, decir que la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos desde inicios del año 2020, sin ser una excepción el ámbito educativo.

En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de lxs estudiantes.

Todo ello exigió, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este período.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo. Siendo importante que, en estos ajustes, se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros. Debiendo los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos que se elaboren, considerar las necesidades de colectivos que tienen requerimientos específicos.

Respecto a nuestro trabajo, la pandemia por COVID-19, modificó nuestra salida al campo, ya que, por lo descripto la recogida de datos, planificada en un primer momento, en forma presencial, tuvo que reorganizarse y hacerse a través de una aplicación digital.

Específicamente, respecto al contexto de pandemia, mencionar que, durante las entrevistas, lxs docentes se mostraron muy movilizados por los cambios en el estado de ánimo, conducta y actitudes de sus estudiantes durante este contexto de crisis, considerando esos datos, otorgamos en este estudio un apartado donde pueden leerse las caracterizaciones específicas, que lxs docentes hicieran sobre lxs jóvenes estudiantes durante esos tiempos, atreviéndonos a cierto análisis que vincula pandemia, estado de ánimo, jóvenes y representaciones docentes.

Finalizando esta introducción, no quiero dejar de mencionar mis motivaciones personales por la problemática, las cuáles, surgen desde mi práctica profesional como psicóloga, miembro de un equipo técnico, en una escuela media, dónde, con mucha frecuencia, accedemos a distintas situaciones, en las que lxs alumnxs y/o sus familias son señalados como los únicos responsables de las dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que demanda, arduas intervenciones para lograr reflexión, implicación e involucramiento del agente en las distintas situaciones.

Por todo ello, deseamos en este estudio, prestar particular atención, a las representaciones de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes, conocerlas y analizarlas, para indagar como se materializan en esas prácticas educativas concretas, con la potencial posibilidad de anticipar sus efectos.

Capítulo 1
1. Estado de la cuestión

Para iniciar nuestro estudio sobre las representaciones sociales de lxs docentes rosarinxs sobre lxs jóvenes estudiantes de la escuela secundaria actual, consideramos pertinente mencionar los antecedentes científicos que existen sobre los estudios sobre representaciones sociales en América Latina.

Siguiendo a Urbina Cárdenas (2018) diremos que la mayor parte de las investigaciones sobre representaciones sociales han sido realizadas en Europa, especialmente en países como el Reino Unido, Austria e Italia, en los cuales se opta por el enfoque estructural. Mientras que, en América Latina, se destacan las investigaciones realizadas en Brasil, México, Venezuela y Argentina, las cuales están principalmente orientadas por el enfoque procesual (Araya, 2002).

Cabe decir que la producción investigativa más relevante en términos porcentuales corresponde a los siguientes países: Brasil (12 %), Argentina (28 %), México (42 %) y Venezuela (18 %). En cuanto a las categorías temáticas pueden señalarse: Ciencia y saber académico (8 %), Comunidades humanas (9 %), Desarrollo humano (11 %), Educación (20 %), Salud y enfermedad (14 %), Trabajo (8 %) y Sociedad-Política-Economía (30 %).

Puede observarse que el objeto de estudio de las investigaciones sobre representaciones sociales es amplio y presenta gran diversidad, siendo reseñado por investigadores como Castorina, Farr y Abric (Alfonso, 2006). Pudiéndose mencionar al respecto: psicoanálisis, ciencia, salud y enfermedad, cuerpo humano, infancia, relaciones entre grupos humanos, educación, género, inteligencia, problemáticas sociales y políticas, entre otros.

Urbina Cárdenas (2018) señala que la construcción de un estado del arte en representaciones sociales es un reto considerable dada la elevada producción de investigaciones teóricas y empíricas que existen a nivel mundial, pues dicha producción incluye artículos, libros, capítulos de libros, ponencias en eventos, tesis de maestría y doctorado. Considerando lo anterior, es que decidimos en este primer capítulo, presentar los avances más significativos para nuestro estudio , específicamente lxs desarrollados en América latina, fundamentalmente los que son de producción argentina, a fin de que los lectores tengan un panorama de lo que ha sido la producción de conocimientos generados durante tres décadas de trabajo continuo en el análisis de la realidad social y cultural, todo ello supone un gran aporte a las ciencias sociales, que en palabras de Urbina Cárdenas (2018), se expresa como “la construcción de un mundo más racional, más justo, y sobre todo, más humano”.

En los resultados de su trabajo investigativo sobre la producción científica en representaciones sociales, Urbina Cárdenas (2018), señala que la difusión de los trabajos

investigativos realizados en Europa permitió la expansión de la Teoría de las Representaciones Sociales hacia nuestra región, un territorio poseedor de una enorme riqueza cultural y con realidades sociales y humanas muy particulares, que en su dinámica evolutiva generan diversas problemáticas y fenómenos dignos de objeto de estudio para los investigadores de las Ciencias Sociales.

Respecto a ello, se menciona como punto de gran interés, la consideración de una psicología social latinoamericana, propuesta formulada por diversos autores y que Jodelet (2000) reitera enunciando sus características: cuestionamiento de las identidades nacionales y de los sistemas de valores, importancia de los contextos sociales y económicos, comprensión de los retos formulados por los procesos de modernización y globalización a los países en vía de desarrollo y, finalmente, el compromiso ético con la transformación de la existencia de los grupos humanos.

Jodelet (2000) reconoce al respecto que Latinoamérica ha sido una tierra fértil para el desarrollo de investigaciones en representaciones sociales. Además, existe una afinidad intelectual entre investigadores latinoamericanos y europeos, debido a una preocupación común: la comprensión de realidades socioculturales inmersas en un tiempo histórico y cargadas de simbolismo que definen y organizan la existencia social. Justo por esta razón, ese trabajo intelectual lleva implícita una dimensión ética de gran valor que se manifiesta en el respeto y reconocimiento de la realidad del sujeto investigado y ante todo en la postura axiológica asumida por el investigador.

Respecto de México, hay que señalar que la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales y el Centro Mexicano para el Estudio de las Representaciones Sociales (C.E.M.E.R.S.) fueron creadas con el apoyo académico y científico de Moscovici. Su misión fundamental es promover la investigación en representaciones sociales como herramienta teórico-metodológica para el análisis de las diversas problemáticas de la sociedad mexicana.

Urbina Cárdenas (2018) destaca un grupo de investigadores mexicanos relevantes, entre ellos, incluye a Silvia Valencia, Silvia Domínguez, Silvia Gutiérrez, María Estela Ortega, María Isabel Arbezú, Tania Rodríguez, Yazmín Cuevas, Alfredo Guerrero, Francisco Uribe, Eulogio Romero, Juan Manuel Piña y Raúl Calixto.

Nos detendremos en alguno de ellxs puesto que fueron apoyo en lo teórico y metodológico, para planificar este recorrido.

Alfredo Guerrero es profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su actividad investigativa se ha enfocado en lo social, educativo y laboral, de modo que sus estudios cubren diversas áreas, pero especialmente se interesa en lo social y en la cultura política. En el año 2000, junto con Denise Jodelet editaron Develando la

cultura (Jodelet y Guerrero, 2000), obra que reúne una serie de investigaciones sobre representaciones sociales realizadas por investigadores latinoamericanos como Ángela Arruda, María Auxiliadora Banchs, Mireya Lozada, Claritza Prado de Souza, Silvia Valencia y Francisco Uribe. En la presentación del citado libro, Jodelet reconoce la importancia del trabajo conjunto de Europa y Latinoamérica en el campo de las representaciones sociales y menciona como punto común entre sus investigaciones y las de nuestro continente la aproximación metodológica cualitativa.

Alfredo Guerrero participa con el estudio "La noción de igualdad en la cultura mexicana", en el que presenta los resultados de dos trabajos que indagan en la transformación que ha sufrido la representación social del concepto de "igualdad" en la sociedad mexicana después de la llamada Conquista. Para Guerrero (2000), la igualdad es un término controversial, relacionado con un debate universal que forma parte de los procesos comunicativos de los grupos sociales y se difunde a través de los medios de comunicación.

Silvia Domínguez, por otra parte, es profesora del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sus intereses investigativos son: la epistemología y metodología de las ciencias sociales, educación, representaciones sociales, percepción pública de la ciencia y comunicación social. Su trabajo "Significados de la ciencia en estudiantes universitarios. Aproximaciones a las representaciones sociales de la ciencia, del científico y de la actividad científica" (Domínguez, 2012) tiene como objetivo la comprensión del significado de la ciencia en los estudiantes de pregrado en Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Los resultados muestran un núcleo figurativo de la representación conformado por la finalidad de la ciencia como componente principal; la ciencia es percibida mediante una gran diversidad de significados, pero sobresale la percepción de utilidad para explicar los fenómenos, comprender la realidad y resolver problemas que conducen al beneficio de la sociedad.

Tania Rodríguez Salazar, docente del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, orienta su actividad investigativa principalmente hacia la sociología de la cultura, la sociología de las emociones y las representaciones sociales. Sus publicaciones incluyen libros, capítulos de libros, artículos de revisión teórica y artículos de investigación empírica. En el año 2007, junto con María Lourdes García, coordinó la publicación de Representaciones Sociales. Teoría e Investigación (Rodríguez y García, 2007), obra que recopila trabajos de investigación teórica y empírica de investigadores de renombre en Europa y Latinoamérica como Denise Jodelet, María Auxiliadora Banchs, Pascal Moliner, José Valencia, Francisco Elejabarrieta, Pierre Vergès y Silvia Valencia. El libro es un ejemplo de la variedad investigativa que se presenta en las representaciones sociales, con diversas aproximaciones

teóricas y metodológicas, pero con un objetivo común: el conocimiento y comprensión de la realidad social presente en cada contexto.

Tania Rodríguez incluye en esta obra el texto titulado "Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales" (2007), en el que presenta inicialmente un panorama general de la teoría de las representaciones sociales con sus definiciones, enfoques e investigadores, y después centra su atención en el estudio pormenorizado de las posibilidades de analizar la estructura de las representaciones sociales mediante la perspectiva de las metodologías cualitativas. Para esto, asume el enfoque estructural, corriente de investigación que se fundamenta en la Teoría del Núcleo Central de Jean Claude Abric, la cual establece que la estructura de una representación está conformada por un núcleo central y por elementos periféricos. Aunque este enfoque privilegia el uso del método experimental, Rodríguez hace una contribución al debate sobre los métodos que se deben utilizar en la investigación de las representaciones sociales, una discusión sobre la que todavía no existe consenso.

Brasil es el país de Sudamérica que más investigaciones ha realizado en el campo de las representaciones sociales, de acuerdo con Banchs (2000), destacándose como principales líneas temáticas la salud, educación y medioambiente. Como investigadores relevantes se pueden mencionar los nombres de Ángela Arruda, Claritza Prado de Souza, Mary Jane Spink, Marcos Reigota, Celso Pereira de Sá, Nascimento Schulze, entre otros.

Las investigaciones venezolanas destacadas en el estudio de las representaciones sociales incluye los nombres de Mireya Lozada, Elisa Casado, Cari Salonge, Francisco Rodríguez, María Cristina Parra, Gladys Villaroel, Alexis Romero, Luz Pargas, Carmen García, Maruja Alruiz, Marú León, Jesús Canelón y Milagros García (Banchs, 2001).

Desde el punto de vista metodológico, existe un predominio de las investigaciones que utilizan métodos cualitativos orientados hacia la comprensión de significados; son muy pocos, en efecto, los estudios que utilizan métodos estadísticos o el método experimental. Otra característica que merece resaltarse es la ausencia de investigaciones teóricas, siendo una excepción los trabajos de Banchs y Lozada. Las áreas temáticas de mayor interés son la salud, el género, problemáticas sociales, política, educación y cultura (Banchs y Lozada, 2000).

Por último, entre los años 1993-1999, se produjo el cuestionamiento de la teoría de las representaciones sociales por parte del socio-construccionismo, una perspectiva postmoderna de la psicología social que formuló una crítica conjunta en contra de la teoría de las representaciones sociales, el marxismo, el psicoanálisis y el estructuralismo, e indica la necesidad de su deconstrucción. Frente a este panorama, la propuesta de Banchs (2001) consiste en desarrollar un proceso de autorreflexión y revisión de los fundamentos epistemológicos de la teoría, tarea a la que se ha dedicado hasta la fecha presente con una serie de publicaciones en las que presenta

su contribución al fortalecimiento y reivindicación como alternativa heurística para el desarrollo de la investigación social. Dentro de esta producción académica e intelectual, se pueden mencionar: Deconstruyendo una desconstrucción: lectura de Ian Parker a la luz de los criterios de Parker y Shotter (Banchs, 1994); Construccionismo Social y Representaciones Sociales. Algunos puntos de encuentro y desencuentro (Banchs, 1996); Modernidad, Posmodernidad y Representaciones Sociales (Banchs, 1998); Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales (Banchs, 2000); La Psicología Social como práctica político-ética. Reflexiones en torno a la arista subjetiva de las Representaciones Sociales (Banchs, 1999).

Argentina, como México, Venezuela y Brasil, también ha sido un terreno fértil para el florecimiento de la investigación en representaciones sociales. En nuestro país, los campos de aplicación de la teoría son muy diversos, cubriendo las temáticas de ciencia y saber académico, comunidades humanas, etapas del desarrollo humano, estudios de género, educación, trabajo, problemáticas sociales y políticas.

En el campo de las representaciones sociales de la ciencia se destacan los trabajos realizados por Liliana Lacolla, del Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Buenos Aires.

Su artículo “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos” (Lacolla, 2005), es una propuesta teórica para el mejoramiento de la enseñanza como consecuencia de la identificación y comprensión de las preconcepciones que construyen los estudiantes sobre los conceptos de la ciencia. En su tesis de doctorado “La representación social que los estudiantes poseen acerca de las reacciones químicas y su incidencia en la comprensión del concepto de cambio químico”, Lacolla (2012) determina la estructura de la representación social de los estudiantes acerca de las reacciones químicas y analiza la forma cómo los modelos mentales previos inciden en la construcción de los campos conceptuales de la ciencia química, revistiendo una enorme importancia en el proceso de aprendizaje.

El trabajo de Lacolla ha servido como referente para otros investigadores como Claudia Mazzitelli, quien forma parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y es profesora titular de la Universidad Nacional de San Juan. En “Las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias Naturales, en el marco de las representaciones sociales, y su influencia en el aprendizaje” (Mazzitelli y Aparicio, 2009), se realiza un estudio descriptivo para identificar las actitudes asociadas a las representaciones de la ciencia que están presentes en los estudiantes de escuelas de la provincia de San Juan.

“Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias durante la formación docente inicial” (Mazzitelli, 2012), por su parte, es un estudio descriptivo que utiliza

una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para identificar las representaciones sociales de los futuros profesores de Física y Química, estudiantes de la Universidad Nacional de San Juan. El objetivo central de la investigación consiste en identificar la estructura de la representación (núcleo central y elementos periféricos) y el análisis de su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciencia.

María Matilde Balduzzi es docente e investigadora del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Su línea de investigación corresponde al campo educativo, en el cual ha desarrollado diversos trabajos fundamentados en las representaciones sociales. En su trabajo, "Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber", Balduzzi (2011) expone los resultados de una investigación desarrollada con estudiantes universitarios, en la que identifica sus representaciones sociales del saber, la enseñanza y el aprendizaje. Sus fundamentos teóricos son diversos, comprendiendo a Moscovici, Jodelet, Abric, Moliner y Doise, mientras que en el diseño metodológico considera técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada y la observación. Se trata de un estudio significativo en la comprensión de las representaciones sociales del saber de los estudiantes universitarios que confirma la interacción existente entre las concepciones presentes en los individuos y su contexto sociocultural. Para la autora, los resultados promueven una reflexión sobre la universidad y sus significados, y en especial sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que pueden conducir a la transformación de las prácticas actuales.

Se destaca entre los estudios sobre representaciones sociales el valioso aporte teórico realizado por investigadores argentinos como Irene Vasilachis, José Antonio Castorina y Alicia Barreiro.

Irene Vasilachis es investigadora principal del CONICET y del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-PIETTE) y especializada en el Análisis de Discurso. Sus intereses investigativos se encuentran en la epistemología, la creación mediática y política de representaciones sociales, y en la pobreza y conflictos sociales, en los cuales adopta una perspectiva multidisciplinaria que incluye el derecho, la sociología y la lingüística (Discurso y Sociedad, 2015).

Entre sus obras más destacadas se encuentra La construcción de representaciones sociales: el discurso político y prensa escrita (Vasilachis, 1997), con prólogo de T. van Dijk, en el que utiliza el análisis sociológico-lingüístico del discurso para demostrar cómo la conjunción del discurso del poder político junto a la acción de los medios de comunicación, contribuyen a naturalizar posiciones ideológicas particulares entre los individuos de una sociedad, enfrentando

y deslegitimando de esta manera los desafíos de grupos que reclaman sus derechos y reivindicaciones sociales y políticas. El estudio se centra en el período histórico comprendido entre 1991 y 1996, durante el cual se realizaron reformas en la legislación laboral con el fin de someter a la Argentina a los programas de ajuste económico propuestos por el capitalismo neoliberal.

En su otra obra Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales, Vasilachis (2003) presenta una serie de estudios realizados con personas pobres de la ciudad de Buenos Aires y en la que propone una nueva epistemología, "la epistemología del sujeto conocido", definiendo un modo particular de acceder al conocimiento que privilegia al sujeto investigado y que se fundamenta en la igualdad esencial. De nuevo utiliza la metodología del análisis sociológico-lingüístico del discurso para comprender la forma cómo se han construido las representaciones sociales de la pobreza a través de los medios de comunicación y su influencia en la constitución de subjetividades e identidades entre los individuos de los contextos socioeconómicos más deprimidos.

José Antonio Castorina, profesor de Psicología y Epistemología Genética en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, es autor de una numerosa producción que incluye libros, capítulos de libros y artículos referidos a temas como psicología genética, psicología del conocimiento social de los niños y epistemología de la psicología del desarrollo educacional. Se destacan sus aportes a la teoría de las representaciones sociales y su contribución en el debate epistemológico generado en torno a su consideración como enfoque investigativo en el ámbito de las ciencias sociales.

En Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos (Castorina y Kaplan, 2003) se describen las críticas formuladas a la teoría en cuestión, especialmente la que se refiere a la falta de rigor conceptual y a la inconsistencia de sus bases epistemológicas. De acuerdo con los autores, las representaciones sociales son transversales a otras disciplinas como la psicología cognitiva, la antropología, la sociología y la lógica natural; además, se presenta una enorme complejidad para definir un concepto en el que intervienen componentes psíquicos y sociales y se repasan los diferentes argumentos formulados por Moscovici en la defensa del estatuto teórico de las representaciones sociales. Posteriormente, se realiza un análisis de la relación existente entre la psicología social y la psicología del desarrollo de los conocimientos sociales para concluir que tales disciplinas poseen bases epistemológicas y ontológicas comunes y por lo tanto se propone un espacio común para la investigación social en el que se supera la división individuo-sociedad, espacio que sería de gran utilidad para enfrentar desafíos educativos presentes en el aprendizaje de los escolares.

Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática de Castorina y Barreiro (2006) constituye una exploración de dos categorías conceptuales: la ideología y las representaciones sociales, a través de una comparación crítica que tiene en cuenta el conocimiento de sentido común, el conocimiento científico y las estructuras de dominación. El análisis realizado por Castorina y Barreiro permite concluir que, en su origen social, las ideologías apuntan hacia lo general, es decir, son cosmovisiones; en tanto que las representaciones sociales se orientan hacia objetos específicos. De esto se desprende que las representaciones se construyen sobre el trasfondo de una ideología que abarca la totalidad de los objetos sociales que poseen un significado. Otra conclusión interesante para diferenciar estos dos conceptos surge del análisis de sus relaciones con el poder: en el caso de la ideología, el poder es un elemento determinante de su conformación, mientras que en la génesis de una representación no intervienen las relaciones de poder y dominación. En síntesis, se trata de un aporte relevante para la caracterización, comprensión y diferenciación de dos categorías conceptuales y sus relaciones con el conocimiento de sentido común, la ciencia y el poder.

Al respecto de las representaciones sociales, Urbina Cárdenas (2018) concluye que en América Latina, la mayoría de las investigaciones han asumido el enfoque procesual o clásico, rasgo que supone una identidad local en el uso de la teoría, y permite explorar al menos dos vetas: el interés de los investigadores criollos por develar nuestras representaciones para entender el "ontos" suramericano; y la creatividad como un elemento alimentador de nuevas metodologías y nuevas técnicas de aproximación e intervención en las comunidades.

Otro rasgo esencial que devela Urbina Cárdenas (2018) en su artículo es la postura ética, debido a que el objetivo es aprovechar las posibilidades que ofrece la Teoría de las Representaciones Sociales para generar conocimiento sobre la realidad y producir la transformación de las prácticas.

En América Latina, observamos que, dentro de la psicología social como disciplina, el quehacer de investigadores y académicos, en general, no se ha orientado hacia la producción de conocimientos teóricos si no, más bien, hacia la producción de conocimientos sobre problemas de la realidad social, a la luz de diferentes perspectivas teóricas.

Urbina Cárdenas (2018) destaca el fuerte compromiso social en el ejercicio profesional de los psicosociólogos en América Latina, a diferencia de Europa y Estados Unidos. Ejercicio profesional que asume un carácter ético político que implica tanto la comprensión como la posibilidad de transformación de la realidad social que estudiamos (Banchs& Lozada, 2000, p.89).

Urbina Cárdenas (2018) ubica a partir de su trabajo, ciertas tendencias en el uso de la teoría de las representaciones sociales como un importante recurso para la investigación social,

psicosocial y educativa. Con un interés por el enfoque comprensivo, América Latina viene aportando nuevas lecturas sobre el tema, en específico, su marcado foco como plataforma para la intervención y la transformación social.

No debemos dejar de mencionar que, a la fecha presente, teóricos como Rouquette (2010) afirman que la Teoría de las Representaciones Sociales está pasando por una fase de retracción científica que se manifiesta en la falta de innovación teórico y metodológica, la desaparición de revistas especializadas y laboratorios de investigación, así como en la disminución de las investigaciones en este campo.

Para concluir este recorrido por los antecedentes disponibles sobre representaciones haremos hincapié en los trabajos de Bourdieu y Kaplan, muy significativos en lo que respecta al impacto que tienen en los estudiantes las expectativas, nombramientos profesorales.

1.1. Investigaciones sobre representaciones docentes relevantes para nuestro trabajo

En cierto momento, algunos estudios, desde la perspectiva de la Sociología de la Educación, se han ocupado de la desigualdad social y su relación con la educación, entre ellos vale mencionar, los trabajos fundantes de Karl Marx, Max Weber y Emite Durkheim.

Marx sustenta a través de sus aportes, las interpelaciones a la sociedad de clases, que los sociólogos de la educación contemporáneos tipifican como la "sociología del conflicto" mientras que Weber y Durkheim por otra parte, desde las perspectivas legitimadoras del orden social, lo que conocemos como la "sociología del consenso".

Si nos remontamos a los tiempos históricos, podemos mencionar que después de la Segunda Guerra Mundial, la problemática específica de la desigualdad educativa fue reconocida e incorporada de manera consistente como temática válida en las investigaciones socioeducativas de los países centrales, asumiendo, en general, una postura neutralizadora del fenómeno durante las décadas del 50 y del 60 en pleno siglo XX.

La sociología de la educación dominante de esa época adoptó como explicación de la desigualdad, un componente "defectuoso" individual y la consecuente responsabilización de cada individuo, acerca de su propio fracaso.

Los autores de esa época elaboraron un discurso que se constituyó en baluarte de la ciencia social que naturalizaba la mirada estigmatizante: “la explicación individual del fracaso social”.

Trabajos como los de Kaplan (2005), Bourdieu (1975) apuntaron a visibilizar que las desigualdades en nuestras sociedades neoliberales no radican en "la genética" ni en el “origen”

de los individuos sino en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y, por ende, a nuestras escuelas.

Todo ello permite advertir la fuerza con que las explicaciones naturalizadas en los discursos individualizantes y auto-responsabilizadores sobre la producción de la desigualdad, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre la producción de subjetividad.

Todo lo expresado, fundamenta por qué es habitual encontrarnos en las prácticas educativas, afirmaciones, discursos y argumentaciones docentes que responsabilizan al individuo de su propio éxito o fracaso (Kaplan,2005), argumentaciones que se estandarizan en el pensamiento práctico del docente.

Kaplan (2005) definirá las representaciones del maestro como esquemas clasificatorios, que permiten distinguir y categorizar a los alumnos es decir son expresiones a nivel del discurso —adjetivaciones, nombramientos— del "hábitus del maestro" que tienen consecuencias en las practicas escolares, es decir que las categorías que utiliza el maestro para describir a los alumnos están asociadas a esquemas, que Bourdieu (1988) denomina "hábitus". Bourdieu (1988) con hábitus se refiere a las estructuras mentales a través de las cuales, los maestros aprehenden el mundo social. Kaplan (1997) sostendrá que los maestros con determinantes históricos y sociales comparten categorías comunes, sobre los alumnos y, por consiguiente, desde esos actos de nombramiento, el maestro determina la construcción social de los alumnos en tanto tales.

Esto nos exige mencionar que en Sociología de la educación existen dos “grandes corrientes” sobre el efecto de las expectativas en la interacción docente-estudiante. Una es “El efecto Pigmalión en la escuela” de Rosenthal y Jacobson (1968) y otra la de Bourdieu y Saint Martin (1975).

Respecto de la primera, hay que indicar que progresa desde mediados de la década de los 60 hasta principios de los 70, es "Pygmalión in the Classroom" de Rosenthal y Jacobson.

En un contexto más amplio, esta línea proviene de la psicología social, se enmarca a su vez en los enfoques sociológicos clásicos de la "teoría de la atribución". El coeficiente intelectual se constituye como la variable crucial en la interpretación de las desigualdades sociales sin embargo comienzan a sentarse las bases para una serie de estudios socioeducativos que correlacionarían a la desigualdad en los logros escolares con las tipificaciones y expectativas escolares, en donde la figura del maestro y del profesor comienza a jugar un papel preponderante.

En "Pigmalión en la escuela," Rosenthal y Jacobson (1965), se explicitan como supuestos de partida: que las personas hacen más a menudo lo que se espera de ellas que lo contrario; es decir que nuestra conducta está determinada en gran parte por reglas y expectativas

que permiten prever cómo se comportará tal persona. El tema central, es: la autorrealización de las profecías interpersonales.

Específicamente, Rosenthal y Jacobson decidieron comprobar el “efecto Pigmalión” en estudiantes desaventajados y se planteó la siguiente cuestión: las expectativas favorables del educador, ¿inducen, por sí mismas, un aumento significativo en el rendimiento escolar de sus alumnos?

En definitiva, se indagó "cómo la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir" en Kaplan (2005). El interés del estudio de Rosenthal y Jakobson (1968) consistió en analizar cómo se expresan estas profecías en el campo educativo; es decir, dirige la cuestión a si la expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente.

Rosenthal midió el incremento del coeficiente de inteligencia entre el primer test y los posteriores, y comprobó que había una ventaja estadísticamente significativa en los alumnos “especiales” con respecto al resto: el 47% de los alumnos “especiales” ganaron 20 o más puntos en coeficiente de inteligencia, mientras que sólo el 19% del resto ganaron 20 o más puntos. Estos resultados significaron para Rosenthal y sus colaboradores una constatación inicial muy alentadora del enorme impacto del “efecto Pigmalión” en el aula.

Distintas investigaciones acerca de las relaciones entre una dimensión del docente -expectativas- y otras del alumno -C.I., aprendizaje, comportamiento- que se producen en la práctica educativa, sugiere que los resultados alcanzados por "Pigmalión" deben considerarse con ciertas precauciones.

Nash y Rist (1977), entre otros, abogaron por una vinculación sistemática del concepto de "profecía que se auto verifica" con la tradición del interaccionismo simbólico, orientándose al análisis de los procesos de "tipificación".

1.2. Bourdieu y los juicios profesorales

Desde la investigación socioeducativa, se ha configurado una tradición que indaga en las percepciones, tipificaciones, opiniones y actitudes de los maestros y profesores y en las relaciones de éstas con la desigualdad educativa. Si bien debe considerarse la fertilidad de la del "efecto Pigmalión" desarrollada más arriba, resultaba necesario avanzar en algunas cuestiones.

El texto de Bourdieu y Saint Martin (1975) parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los profesores es una operación práctica que pone en juego sistemas de clasificación -taxonomías- que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica.

Siguiendo a Kaplan (2005) sostendremos que las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento que funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas, fuera de toda intención propiamente pedagógica. De allí que las categorías profesorales son a la vez colectivas e individuales y se refuerzan y recrean en el funcionamiento de las instituciones.

Sostiene Kaplan (2005) que "las categorías del juicio profesoral" verifican cómo profesores y estudiantes se ponen de acuerdo en suerte de transacción tácita, para aceptar una definición mínima de la situación de comunicación en la institución escolar; y así, analizando la génesis y el funcionamiento de las categorías de percepción y apreciación a través de los cuales los profesores, construyen la imagen de sus alumnos, de su desempeño, de su valor, y producen juicios profesorales, sustentados por prácticas de cooptación orientadas por las mismas categorías.

1.2.1. Respecto de la investigación hecha por Bourdieu y Saint Martin.

Bourdieu y Saint Martin (1975) realizan un seguimiento a un profesor de filosofía durante cuatro años sucesivos, pretendían verificar la hipótesis de la existencia de criterios implícitos en el juicio profesoral que funcionan como apreciaciones y que se relacionan con dos dimensiones: el origen social de los estudiantes (capital cultural heredado) y la sanción en cifras o nota promedio (capital escolar). El material empírico de la investigación son 154 fichas individuales de alumnas de una clase de sexto año de bachillerato superior de una escuela parisina para mujeres. En estos documentos sobre los alumnos establecidos alrededor de los años 60 se consignan, por una parte, los datos de nacimiento, la profesión y residencia de los padres, así como el establecimiento al que se asistió durante los estudios secundarios y, por otra parte, las notas (5 a 6 por alumno) asignadas a las tareas escritas y a las intervenciones orales, acompañadas de apreciaciones justificativas.

Entre ello, los calificativos más favorables aparecen con más frecuencia a medida que el origen social de las estudiantes asciende.

También se observa que las notas promedio suben a medida que se asciende en la jerarquía social, por ende, a medida que aumenta la frecuencia de los juicios laudatorios.

A origen social equivalente, las capitalinas obtienen calificativos más elevados.

Kaplan (2005) sostiene que los resultados de esta investigación estarían indicando que son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el "hexis corporal" del alumno, esto es, la apariencia física que percibe el profesor como indicio de

clase, lo que constituye una referencia tácita o inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor con relación a los distintos estudiantes.

Las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de calidad y del valor de la persona, se asocian a los adjetivos y a las marcas percibidas del cuerpo o, dicho de otro modo, al cuerpo tratado socialmente.

"El hexis corporal constituye el soporte principal de un juicio de clase que se ignora como tal: todo sucede como si la intuición concreta de las propiedades del cuerpo, captados y designadas como propiedades de la persona, estuvieran en el principio de una comprensión y de una apreciación global de las cualidades intelectuales y morales".

Por tanto, Kaplan (2005) sostiene que se desprende del estudio, que las apreciaciones representan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de los límites de los estudiantes, en muchos casos basadas éstas en las percepciones del profesor sobre la experiencia social de los primeros. Al mismo tiempo, estas estimaciones realizadas en función de condiciones sociales percibidas del alumno, antecedentes al sistema de enseñanza, se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones educativas.

Es así como la tesis de Kaplan (2005) advierte por lo expuesto, que esta investigación representa un giro en las construcciones de sentido acerca del universo simbólico representacional de los profesores con relación a los alumnos. Las representaciones subjetivas de los profesores necesitan ser interpretadas desde una individualidad anclada en una trama de configuraciones sociales presentes y pasadas.

En síntesis, en virtud de lo expuesto por Kaplan (2005) en su tesis, diremos que es dable afirmar que la tradición de estudio sobre las representaciones sociales, desde la psicología social, representa un intento similar al de su propia tesis y este tipo de estudios, encontrando también su referencia primera en la noción "representaciones colectivas" de Durkheim.

En el campo específico de la investigación socioeducativa desde una posición crítica donde se sitúa esta tesis, adquiere singularidad esta dimensión a partir de las críticas que recibe el estudio de "Pigmalión en la escuela" hacia fines de los 60, el cual indudablemente dejó sentadas las bases para profundizar en el papel de las creencias y expectativas en las prácticas educativas.

Los estudios sobre "tipificación" y los trabajos enmarcados en la tradición sobre "representaciones sociales" inaugurados por Serge Moscovici desde la psicología social plantearon formas de superación en relación a la tradición del denominado "efecto Pigmalión", aunque es particularmente "Las categorías del juicio profesoral", indagación de raíz sociológica, el que toma como base a las representaciones subjetivas de los profesores en el contexto de

taxonomías y juicios con sentido práctico; a la vez que hipotetiza respecto de los efectos simbólicos sobre las prácticas escolares y sobre el desempeño de los alumnos.

Respecto a ello, decir que las representaciones sociales configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, son actividades mentales que construyen los sujetos sociales y su relación con el mundo, en el marco de un contexto sociocultural determinado.

Jodelet (1986) las definía como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común constituyéndose así en "...modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno laboral, social, material e ideal...".

Por todo ello y para explicitar una definición del concepto de representación social, me parece adecuado realizar un recorrido sintético por la teoría de las representaciones sociales

Capítulo 2
2. Las representaciones sociales

2.1. Sobre la teoría de la representación social

Para comenzar diremos que la teoría de las representaciones sociales ingresa al campo de las ciencias sociales con cierta polémica.

La representación como concepto es discutida, siendo utilizada en diferentes disciplinas con diferentes significados. No obstante, la idea del carácter representacional del conocimiento es constantemente renovada desde distintas áreas de saber, entre ellas, la filosofía, la lingüística, la psicología, entre otras. Para alcanzar una adecuada comprensión del término representación, se han revisado diferentes teorías del conocimiento. Desde esas exploraciones, es Ibarra (2000) quien se refiere a las representaciones como sustituciones, tomando como referencia las interpretaciones del concepto a lo largo de la edad media y el renacimiento, para luego centrarse en la época moderna. Ese sentido del término representación se corresponde con la Teoría de las representaciones sociales postulada por Moscovici. Por ello, la representación social consiste en un acto del pensamiento, en el cual el sujeto se relaciona con el objeto y mediante diversos mecanismos, sustituye al objeto por un símbolo (León,2002).

Jodelet (1984) señala que esa representación social, no es una copia exacta del objeto que representa. Ello se debe a que, en el proceso de construcción de la representación social, los diversos sujetos realizan interpretaciones de la realidad, siendo las mismas mediadas por valores, creencias, necesidades, roles sociales, y demás aspectos socioculturales. Por ello decimos que al interpretar no se copia el objeto si no que se transforma y se construye. Por lo tanto, las representaciones siempre se relacionan al lenguaje y a las prácticas sociales de determinados grupos socioculturales. Esta es una de las características fundamentales de esta teoría ya que señala que las representaciones no sólo están ligadas a la subjetividad sino también a lo cultural y a lo social. Por consiguiente, las informaciones, ideas que circulan en las comunicaciones interpersonales y mediante los medios de comunicación determinan la forma de nuestros modos de pensar y actuar. Decir entonces, que las diversas posiciones sociales, valores, creencias y actitudes y otras categorías sociales son principios organizadores de la representación del objeto social.

Desde esta perspectiva la Teoría de las representaciones sociales es de destacada importancia para el estudio de ciertos objetos educativos, entre ellos, el que, en esta investigación, buscamos conocer.

2.2.1. Características generales sobre la Teoría de las Representaciones Sociales.

La Teoría de las representaciones sociales es una teoría en desarrollo y discusión constante, surge en Francia, hacia 1960, y si bien han transcurrido 60 años desde su primera formulación, sigue evolucionando y actualizándose.

En el área de Psicología Social, constituye un planteamiento metodológico interesante y renovador para el análisis del sentido común y de lo cotidiano.

Con los estudios de Serge Moscovici (1961) se inicia la investigación sobre la representación social. La publicación de su libro "El psicoanálisis, su imagen y su público" determinó el inicio del estudio de las representaciones sociales al formalizar la teoría que se constituye en un campo novedoso de investigación al interior de la psicología social. El concepto de representación social, la elaboración conceptual y formulación teórica del concepto Representación Social es relativamente reciente. Moscovici define las representaciones sociales como: "…sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (…) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (…) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal" (León, 2002: 369). Entonces, las representaciones sociales son constructos simbólicos que se forman como producto de las interacciones sociales; no son estáticas ni determinan inevitablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones. Podría considerarse como el equivalente a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; se puede afirmar que son la versión contemporánea del sentido común. Estas formas de pensar y crear la realidad social tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Buscan transformar lo desconocido en algo familiar. Este principio de carácter motivacional tiene, en opinión de Moscovici, un carácter universal. Las representaciones sociales son entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana. Es decir, son un conjunto estructurado o impreciso de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet, 1984). La forma de concebir las representaciones sociales como conjunto de creencias, imágenes, etc., es la que más eco tiene en la investigación empírica en las ciencias sociales.

2.2.2. Funciones de las representaciones sociales.

Según León (2002), las representaciones sociales cumplen diversas funciones que se evidencian cuando comprendemos su naturaleza social.

Basándose en investigaciones menciona:

• Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana, es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.

• Facilitar la comunicación entre las personas, comunicación que considera tanto los puntos de vistas comunes como los divergentes respecto de diferentes cuestiones.

• Promover el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos

• Fundamentan las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales.

Las representaciones son sociales por su carácter compartido, su génesis en la interacción y sus funciones.

Según Jodelet lo social opera de diversas formas: entre ellas, por el contexto concreto al que pertenecen personas o grupos, por la interacción comunicativa que se establece entre ellos, por los aprendizajes que les proporciona su bagaje – conocimientos- cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas.

2.2.3. Factores que originan una representación social.

Moscovici (1961) señala que las representaciones sociales nacen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas. Su principal factor es el hecho que surgen en momentos de crisis y de conflictos. De su investigación deduce tres condiciones de emergencia:
La dispersión de la información: la información que se tiene no es suficiente y está desorganizada.
La focalización: una persona o una colectividad –dice Moscovici– se focalizan porque están involucradas en la interacción social como hechos que alteran las ideas y opiniones. La focalización será diversa.
La presión a la inferencia: socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público.
Estos tres factores son el eje que determinan el proceso de formación de una representación social.

2.2.4. Objetivación y anclaje en la formación de las representaciones sociales.

Los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales son: la objetivación y el anclaje. Estos mecanismos, a través de los cuales se forman las representaciones sociales, son útiles para la definición de los grupos sociales al tiempo que guían su acción; así como también, explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

Objetivación -lo social en la representación-: este proceso va desde la selección y descontextualización de los elementos, ideas o conceptos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida; es decir, los conceptos abstractos, relaciones o atributos son transformados en imágenes concretas. La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, ésta puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. Es decir, mediante este proceso se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas."Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos" (Moscovici, 1961).

Así, la objetivación reconstruye el objeto entre lo que nos es familiar para poder controlarlo. Moscovici concluye con su análisis de la objetivación apuntando hacia la realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, la ideología y los parámetros de la realidad social. La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos: la representación social adquiere un armazón de valores. Todas las definiciones sobre objetivación de una representación social intentan explicar el paso de un conocimiento científico al dominio público.

El anclaje, como segundo proceso de formación de una representación social, el cual se enlaza a la objetivación de forma natural y dinámica. Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella. Este proceso permite que los eventos y objetos de la realidad que se presentan como extraños y carentes de significado para la sociedad, se incorporen en su realidad social. A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual pueda disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes (Moscovici, 1961). El anclaje consiste en transformar lo extraño en familiar, o sea hacer inteligible lo que no es familiar. Además, lo que lo diferencia de la objetivación es "que permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones (Moscovici, Ob. Cit.; Jodelet, Ob. Cit.). Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, de una inserción orgánica dentro de un pensamiento

constituido. Señala Jodelet (Ob. Cit.), que este proceso (anclaje) genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones.

En resumen, Moscovici (1961), aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer; así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también como se expresan. Las representaciones sociales aparecen en las sociedades modernas en donde el conocimiento está continuamente dinamizado por las informaciones que circulan y que exigen ser consideradas como guías para la vida cotidiana. A diferencia de los mitos, las representaciones sociales no tienen la posibilidad de asentarse y solidificarse para convertirse en tradiciones ya que los medios de información de masa exigen el cambio continuo de conocimientos.

Es por ello, que considerando las características señaladas sobre el fenómeno de las RRSS es que, primeramente, en esta tesis ponemos a disposición una seria de construcciones conceptuales sobre los modos en que la escuela, la educación fue pensada históricamente, pues esas matrices interpretativas, por su rasgos históricos se ven expuestas a estar presentes en las representaciones que los docentes, en la actualidad, pueden estar construyendo sobre sus estudiantes.

Para concluir, quiero señalar que el estudio de las representaciones sociales se ha convertido en una importante área de reflexión teórica e investigación psicosocial y es un referente teórico para la investigación educativa.

Capítulo 3
3. Contextualización conceptual de nuestro estudio

Buscamos en este capítulo dejar referenciados conocimientos e ideas producidos en diversas investigaciones y escritos, que nos facilitan hacer lectura del material recogido en el campo, permitiéndonos identificar y analizar las representaciones sociales de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes actuales.

3.1. Relación escuela y sociedad: Perspectiva del orden dominante y perspectiva crítica en educación

En el campo de la sociología de la educación pueden diferenciarse una sociología dominante y una crítica, donde se manifiestan diferentes y opuestas formas de concebir la relación entre la educación y la sociedad según Ibarrola, 1994; Horton, s/f; Ornelas, 1994; Tamarit, 1990 y 1997.

Desde la perspectiva dominante, el sistema educativo asigna los sujetos a los distintos puestos de trabajo, evaluando y seleccionando en forma neutral esas capacidades y aptitudes demostradas por cada individuo en su recorrido escolar.

Varias líneas de investigación han manifestado preocupación por entender las causas del fracaso escolar masivo sin embargo los análisis enfatizan la responsabilidad del individuo o de su familia o del grupo cultural de referencia, sin considerar el sistema educativo y el orden social y económico como causales.

La perspectiva dominante reconoce la existencia de una sociedad estratificada, aunque considera necesaria esta organización, pues expresa la división del trabajo propia de las sociedades cada vez más complejas y responde a las diferencias de aptitudes y capacidades naturales entre las personas. Desde esta perspectiva teórica, la sociedad es una sociedad abierta (no cerrada en castas) y el sistema educativo es el instrumento a través del cual se lograría la movilidad social ascendente, es decir, la posibilidad de modificar –a través de la educación– el lugar de las personas en la sociedad.

Este enfoque se preocupa por la superación de los conflictos sociales que existen en la sociedad y por la restitución del orden alterado, volviendo así al equilibrio perdido para una sociedad que se considera armónica. Con relación a los países más pobres, como los de América Latina, se incorpora el concepto de subdesarrollo para explicar las situaciones de “atraso” en que viven ciertas regiones del planeta. Estableciendo explicaciones sobre las causas de esta situación centradas en la escasa calificación de la mano de obra de la población, la presencia mayoritaria de campesinos e indígenas, y el escaso espíritu de empresa que suele reinar en esos grupos.

Respecto al currículum, este enfoque sostiene que expresa los conocimientos universalmente válidos, el saber acumulado por la humanidad, el saber científico adecuadamente seleccionado y graduado según las características de los alumnos. Suele realizar críticas por la obsolescencia de ciertos contenidos en relación con la demanda del mercado laboral y por el desajuste de la escuela con relación a los requerimientos del mercado de trabajo (Ibarrola, 1994).

Desde fines de los años cincuenta, los discursos político-económicos destacaron las contribuciones de la educación al desarrollo económico de la sociedad y especialmente desde la planificación educativa se enfatizó la producción de recursos humanos calificados con la difusión de la teoría del capital humano.

El capital humano se constituye a partir de acciones desarrolladas por diversas áreas: la sanidad, la seguridad social, la vivienda, la educación formal y las habilidades adquiridas por las experiencias de trabajo.

El concepto de capital humano sirve para explicar el "residual" que se produce luego de calcular las contribuciones de la tierra, el trabajo y el capital físico en el crecimiento económico.

Los postulados centrales de esta teoría establecen que los "gastos" realizados por sujetos o sociedades en servicios sociales de sanidad o educación son, en realidad, "inversiones" realizadas por los sujetos considerando los beneficios a lograr en el futuro, haciendo una analogía con la inversión en capital físico característico de la economía del trabajo.

Esta teoría utilizó un individualismo metodológico, la idea de que "los fenómenos sociales pueden y deben retrotraerse a sus fundamentos de comportamiento individual" (Blaug, 1996: 254). Entre los beneficios económicos esperados, tanto individualmente –por los mayores salarios fruto de la mayor escolarización– como socialmente, se encuentran mayores ingresos, ya que el Estado recaudaría mayores impuestos pagados por la gente más instruida.

Desde este enfoque, se suponía el progresivo desarrollo económico de las sociedades fruto del crecimiento educativo de su población y que los beneficios del crecimiento pasarían gradualmente a los grupos más pobres de la sociedad. Se esperaba, entonces que una distribución más justa del ingreso resultara del crecimiento económico. En aquellas sociedades con sistemas educativos desarrollados, el crecimiento de estos se produjo junto al aumento de los fondos destinados a los grupos que ya habían recibido más educación, lo que aumentó la brecha educacional.

El cuestionamiento central de esta teoría provino de la llamada "teoría del credencialismo" o "hipótesis del mecanismo espejo" que establece que la educación es, en realidad, el instrumento de selección de personal que tienen los patrones. En el momento de seleccionar el personal, el empleador se encuentra con un problema por la dificultad de predecir confiablemente cómo se comportarán, en el futuro, los aspirantes al empleo. Por lo tanto,

considerará las cualificaciones educacionales obtenidas por los sujetos, como reflejo de sus motivaciones y habilidades, es decir, de rasgos de personalidad más que de conocimientos.

Desde estas argumentaciones se desprende que es improbable que la mayor expansión de la educación afecte las diferencias de los ingresos, ya que el aumento de los graduados escolares implicará la elevación de las exigencias educativas de los patrones.

En esta contraargumentación, de todas maneras, continúa actuando uno de los principios del capital humano ya que los sujetos podrían continuar demandando más educación en la búsqueda de optimizar sus posibilidades de ser contratados en el mercado de trabajo fomentando la "fuga hacia delante" y la "devaluación educativa".

En la mayoría de estos análisis existe una ausencia importante de la concepción de la educación como parte de las relaciones sociales.

Entonces, al tomar en cuenta sólo su dimensión económica, como difusora del conocimiento utilizable en actividades productivas, se oculta la función social de distribución de conocimientos "más generales" que el sistema educativo posee.

Este conocimiento es una representación de la realidad (de la naturaleza y de la sociedad) y, como tal, está condicionado por el contexto social en el cual es elaborado.

La transmisión de ese conocimiento y el cómo se lo hace implican al mismo tiempo la transmisión de relaciones sociales (Segré, Tanguy y Lortie, 1980). En este sentido existiría –por parte de los empleadores– menos interés en lo que los aspirantes a un empleo "saben", que en el modo en que luego se comportarán.

Dichas afirmaciones remiten a la gran problemática trabajada, entre otros, por economistas de orientación crítica como Bowles y Ginthis (1981) sobre la función de la escuela en la economía capitalista. Ellos plantean que la contribución central de la escuela no es la difusión de conocimientos escolares utilizables en el trabajo, sino la incorporación de rasgos de personalidad que facilitan la integración de los sujetos al mundo laboral capitalista.

Los mencionados economistas son parte de la corriente crítico-reproductivista, surgida a principios de los setenta en Europa y Estados Unidos, la cual denuncia que el sistema educativo en el capitalismo, lejos de ser un mecanismo igualador, reproduce las desigualdades económicas y sociales existentes en la sociedad. Desde la perspectiva crítica se ve al Estado capitalista como representante de las clases dominantes y a la sociedad como dividida en dos clases antagónicas, integrada a través de la hegemonía política, cultural y moral de los grupos dominantes.

La sociedad se asienta en el conflicto de intereses, por eso el conflicto es consustancial a la misma. Este enfoque, en América Latina, se enfrentó al concepto de desarrollo y afirmó que los países latinoamericanos no están atrasados ni son subdesarrollados, sino que están en

situación de dependencia, que implica una relación de subordinación entre países formalmente independientes y estados centrales (Ibarrola, 1994).

Los trabajos de los representantes de la corriente crítico-reproductivista en educación (Althusser (1988), Baudelot y Establet (1980), Bourdieu y Passeron (1998), Bowles y Ginthis (1981) muestran cómo las escuelas no son instituciones neutrales, o "políticamente inocentes". Estos autores estudiaron el funcionamiento de los sistemas educativos en sociedades capitalistas, y demostraron cómo la escuela, bajo un manto de neutralidad colaboraba con el mantenimiento del orden social capitalista, profundamente desigual e injusto.

Dichos autores provenían centralmente de los campos de la filosofía, la economía, la sociología. Da Silva (1995) al reconocer que no eran pedagogos o especialistas en educación, afirma que esto no es una casualidad ya que el paradigma tecnológico dominante en el campo de la pedagogía inhibía el surgimiento de un enfoque que cuestiona las bases centrales del oficio docente y de la institución escuela. Por otro lado, las teorías de la reproducción surgen en países centrales del capitalismo - Estados Unidos y Francia-. Con relación a esto, Da Silva (1995) piensa que el hecho de que estas teorías hayan surgido en un lugar y una época caracterizada por la consolidación del capitalismo explicaría en gran medida el énfasis puesto en el concepto de reproducción.

Desde esta perspectiva, no es posible entender el currículum como un conocimiento objetivo, sino por el contrario como la cultura de la clase dominante. Un saber recortado, no neutral, ni objetivo, que favorece la desigualdad social preexistente y colabora con su reproducción.

3.1.1. Sobre la perspectiva crítica en América Latina: perspectiva decolonial.

El grupo modernidad - colonialidad es uno de los colectivos de pensamiento crítico activo más importantes de América Latina durante la primera década del siglo XXI. Sus trabajos se caracterizan por la postulación de una perspectiva decolonial, la cual sitúa la discusión sobre las relaciones de poder que se instalan en 1492, con la conquista de lo que ahora conocemos como América.

El concepto "Colonialidad del Poder" es el término dispuesto por Aníbal Quijano (2009), sociólogo peruano, miembro del grupo modernidad - colonialidad, para caracterizar un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista cuyo origen es el colonialismo europeo a principios del siglo XVI.

Dicho concepto se extiende a la instauración de una "Colonialidad del Saber".

Quijano (2009) señala como el concepto de raza juega un papel fundamental en el desarrollo del capitalismo moderno ya que esta idea es una abstracción, pues nada tiene que ver ni con procesos biológicos ni mayor o menor inteligencia.

La "Colonialidad del Poder" crea los imaginarios de la cultura europea, en los que se excluía al otro salvaje, bárbaro; siendo las producciones culturales de los excluidos, sus formas de producir conocimiento, sus imágenes y símbolos, subvaloradas, invisibilizadas o simplemente suprimidas o prohibidas.

El mundo moderno-colonial se descubre en el momento del Renacimiento europeo y se afianza con el proyecto de la Ilustración y la Revolución Industrial.

El nuevo continente para los europeos se llamará primero América (siglo XVI) y luego América Latina (siglo XIX).

Sostiene Mignolo (2007) que la idea de América "Latina" surgió en la segunda modernidad, la de la Ilustración y la Revolución Industrial, y no hubiese surgido sin la idea de "América", una invención europea propia de la primera modernidad -la del Renacimiento y la Revolución Colonial-

Enrique Dussel (1992) describe el mito de la modernidad señalando que la civilización moderna se piensa como superior y esa superioridad exige desarrollar a los más primitivos, caracterizados como rudos, bárbaros, más adelante subdesarrollados. Señala que el proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa y que, si el bárbaro se opusiera al proceso civilizador, se podría implementar cualquier recurso, incluso la violencia, para alcanzar el objetivo.

Podemos decir que Modernidad y Colonialidad son dos caras de un mismo fenómeno que se inicia con la conquista de América por parte de los europeos, al respecto sostiene Mignolo (2010), que la Colonialidad es la cara negada de la modernidad.

Al sentarse las bases de la modernidad, todo lo que no guarde similitud con lo esperado, deberá ser civilizado.

Esta diferenciación entre modernos y salvajes legitimó el llamado eurocentrismo, un mecanismo de sumisión hacia otras sociedades bajo la mirada europea que define a ese "otro" como "salvaje, incivilizado", certificando y justificando así, su poder y su dominación.

Intelectuales como Lander, Mignolo, Quijano, entre otros, realizan un esfuerzo epistémico que revela como el legado del colonialismo imperial nos mantiene subalternos ante una epistemología dominante construida a partir de paradigmas eurocéntricos que aún persisten durante el imperialismo sin colonias liderado por los Estados Unidos.

Esta hegemonía epistémica depende de la geopolítica del conocimiento que sostiene la colonialidad del poder con fines de dominación. La geopolítica de los saberes define los lugares

y las lenguas dominantes, mientras que la colonialidad del poder traduce el poder de crear/legitimar un patrón epistémico-ideológico dominante.

Podemos asegurar que, en las representaciones construidas socialmente, esa matriz colonial no deja de tener influencia y define las formas de mirar al otro, de mirarnos.

Cabe señalar a las propuestas de Freire y Mignolo (2010), como una apuesta a favor de la liberación de los pueblos, que desde el descubrimiento de América quedaron atrapados en el engaño desarrollista que silenció sus culturas, sus memorias, sus diferencias.

Martuccelli (2009) sostiene que "el único universalismo realmente aceptable es aquél que reconoce que cada cultura produce lo universal (en tanto testimonio de la diversidad de la experiencia humana…Lo universal no puede ser un contenido, pero sí una actitud: a lo más, el telón de fondo sobre el cual se establece un diálogo (o una lucha). Un proceso que permite escapar a la disyuntiva por la cual algunos logran escoger sus gramáticas de vida, mientras que otros son encerrados en modelos culturales impuestos. Como veremos, es sólo transitando hacia un universalismo consecuente como pueden corregirse este tipo de limitaciones" (Martuccelli, 2009:37)

3.1.2. El proyecto moderno ilustrado y el origen de los estados nacionales en América Latina: respecto de la función de las instituciones educativas.

Siguiendo a Fernández Moujan (2010), diremos que la historia de la institución educativa en Latinoamérica nos remite a los procesos de independencia y está ligada a la propuesta moderna-europea ilustrada, cuyo propósito es el afianzamiento de un orden social, político y cultural asociado a las élites criollas (Pag, 56).

En el siglo XIX, los procesos de independencia que se inician en América Latina se proponen, entre sus objetivos, constituir un sistema educativo propio y determinar las funciones que se le asignará a la educación en la constitución del Estado-Nación.

El objetivo principal de los procesos emancipatorios fue la construcción de una nueva subjetividad basada en la idea de ciudadano activo y libre, que reemplazara al súbdito fiel a la corona española, y buscando con ello consolidar la identidad de una nueva república: siendo así, la educación, pilar del proyecto moderno.

Según Fernández Moujan (2010) la escuela ilustrada, ocupa un lugar central en el escenario de los procesos independentistas, sin embargo, "si bien se inició un proceso de independencia de la corona española, se adoptó una nueva forma de dependencia: la sumisión a intereses que no eran los nuestros" (Pag.61)

La educación colonizadora alienaría, despotentizaría al educando y anularía su poder creador. La “Educación bancaria que denuncia y critica la sujeción a la educación domesticadora y alienante que olvida al “Otro” (Fernández Moujan ,2010: 55). Dicha educación seria enajenante y forjaría una ideología de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería alienarse al imaginario europeo, identificado como civilizado, es decir siendo el desafío volverse “blancos” o “negros de alma blanca”.

Las instituciones educativas debían disciplinar, homogeneizar teniendo como premisa "Educar al Soberano", es decir seguir los ideales de la Modernidad: la razón y la libertad. La inclusión social se logra a través de la homogeneización. “Los Sarmiento, Mitre, Roca, Alberdi, hombres de la política e intelectuales de los años de constitución del poder post independentista, consideraban que la transmisión de los contenidos culturales era un tema menor, no entraba como preocupación en su agenda. Se había instalado la derrota de las culturas indígenas, y esta era vista por ellos como el triunfo sobre la barbarie” (Fernández Moujan, 2010:64)

Dicha homogeneización arrasaría las diferencias, invisibilizando lo pluricultural en beneficio de una identidad nacional, todo ello reforzando formas de ver lo diverso, como peligrosa para los procesos emancipatorios, forma de ver vigente y fijada en los imaginarios de las instituciones educativas actuales.

El paradigma de la epistemología dominante arrasa con el diferente, llegando al extremo, incluso, del genocidio, negando e inculcando normas y valores propios de un modelo educativo que es preeminentemente homogeneizador.

Inés Fernández Moujan (2012) señala como Freire aporta una crítica que produjo alternativas concretas e instaló una ruptura epistemológica con el sujeto pedagógico de la modernidad. Esa ruptura tenía como objetivo dignificar al oprimido, para la recuperación de su humanidad perdida y liberarlo.

Es por sus aportes que podemos situar a Paulo Freire dentro del paradigma crítico marxista de intelectuales latinoamericanos, que interrogan la epistemología hegemónica dominante.

3.1.3. Sobre la construcción del imaginario moderno colonial.

Respecto de la influencia de la colonialidad en nuestras formas de pensar, sostiene Vázquez (2011), que la colonización es un proceso histórico de sometimiento y aniquilación protagonizado por el ego conquiro (tanto de los conquistadores como de sus descendientes criollos), que a su vez constituye la base material de la colonialidad que se desarrolló a partir del siglo XVII mediante la constitución del ego cogito como única representación auténtica de la modernidad (Dussel, 2006).

Entonces, el dominio colonial de occidente es posible por el poder que ejerce sobre las representaciones o concepciones de mundo. Esas representaciones se hicieron -y se hacen- desde la centralidad del sistema-mundo que sostienen la configuración de subjetividades al interior de esas representaciones. La colonialidad es el resultado del dominio colonial que occidente ejerció sobre las formas de vida y formas de pensamiento en lo que ahora se denomina América Latina. A esos modos de vida, estructuras del pensar y acciones sociales que rigen a los actores, es lo que Mignolo, siguiendo al martiniqués Glissant, denomina un imaginario (Mignolo, 2000).

3.1.4. La influencia de la matriz colonial sobre las formas de pensamiento sobre los jóvenes: la perspectiva adulto-céntrica como manifestación colonial.

Siguiendo a Vázquez (2011), es importante destacar que en distintas reflexiones acerca de los jóvenes, ha sido ampliamente criticada la mirada "adultocéntrica", desde la cual, el joven era considerado como un sujeto en transición, en permanente estado de irrealización e inmadurez, con lo cual quedaba plenamente deslegitimado en los escenarios de construcción de la sociedad y de la historia; pues ambas, en el marco del imaginario moderno colonial, han estado protagonizadas por el sujeto colonial: varón-blanco-urbano-burgués-heterosexual y además adulto. La postergación de la realización del sujeto juvenil desde el discurso de que "son el futuro de la Patria" desencadena la condición de excluido de la historia, entonces y desde la perspectiva hegeliana serían un grupo etario sin historia, y, por lo tanto, seres que, no pueden constituirse como "sujetos históricos".

Por lo tanto, el imaginario moderno/colonial que, en su vertiente epistemológica, está basado en la racionalidad científico-técnica, ha operado de acuerdo con la generación de un centro de poder que ha mirado a los jóvenes como el "otro" o como el bárbaro en la medida que ha atribuido a los jóvenes unos determinados rasgos esenciales que lo desplazan hacia la periferia. Esto significa que el "discurso adultocéntrico" es parte del imaginario colonial y constituye una de las formas coloniales contemporáneas de mantener un centro hegemónico de poder.

La mirada adultocéntrica sobre los jóvenes, hace de los jóvenes unos sujetos postergados eternamente, y ello es, por lo tanto, una forma contemporánea de colonialidad. Aunque el colonialismo, como se ha venido explicando, se refiere a un momento histórico, se puede afirmar que sobre los jóvenes recaen prácticas de colonialidad porque esta se refiere a un proceso de dominación que no ha concluido, sino que ha sido encubierta por un fenómeno intrínseco a la misma colonialidad, la modernidad; es decir, el imperialismo colonial que sometió a los pueblos

originarios, cedió el paso a una colonialidad que hace posible la subsistencia de un imaginario colonial-imperial de poder que no sólo tiene rostro neoliberal sino que tiene rostro adulto.

Respecto de la mirada adultocéntrica desde el panoptismo de los medios de comunicación, Cerbino (2006), cuestiona el "tratamiento mediático" que se hace a los jóvenes al decir que: "la mirada de la mayoría de los medios es alarmista y escandalosa, reproduce o contribuye a crear estereotipos y lugares comunes al servicio de unas verdades oficiales que sancionan sin tener en cuenta otros y complejos factores. Los medios tienden a exagerar y espectacularizar el mal…" (Cerbino,2006: 29). De esta forma constituyen a los jóvenes en un "otro" que es mirado desde ese punto panóptico que da forma a lo que Santiago Castro Gómez (2005) denominó la hybris del punto cero, especialmente porque no sólo constituye esa isotopía clave de dominación, sino que manifiesta la colonialidad de la alteridad de las expresiones juveniles contemporáneas. Esto se puede evidenciar en la relación directa entre estética juvenil y comportamiento delincuencial que sugieren los medios de comunicación.

El modo en que los medios de comunicación dan al fenómeno de lo juvenil, al ser sumamente pobre y reducido -en lugar de presentar lo juvenil desde los nuevos signos culturales lo que hace es "descubrir" una nueva amenaza que se oculta detrás de unos lenguajes y estéticas juveniles-, ratifica como centro la mirada adulta del imaginario colonial.

Por lo tanto, vale señalar que la atribución de un carácter delictual a las actitudes juveniles, junto al carácter de idealista y rebelde, son los principales estigmas anti juveniles en la sociedad ya que deslegitiman la resistencia simbólica que se articula en los jóvenes desde diferentes frentes sociales.

El tratamiento mediático que el centro del poder hace de las culturas juveniles es otra forma, una más, de invisibilizarlas en lo que realmente constituyen porque en definitiva, de acuerdo con el sociólogo chileno Duarte (2006) el estigma del "idealismo" de los jóvenes anula la capacidad de ofrecer proyectos, en tanto que los estigmas de lo delictual y rebelde "comprimen las heterogéneas acciones y discursos juveniles populares, intentando presentarlos bajo una única característica antisocial.

"Al no diferenciar, se produce la desvalorización de las propuestas juveniles; se las confunde, se las mezcla y con ello se niega su existencia: así se las invisibiliza" Duarte (2006: 95), de esta forma se legitima el poder de quienes ven sin ser vistos desde el punto cero del adultocentrismo.

La mirada/discurso adultocéntrico opera de acuerdo a los mecanismos del imaginario moderno/colonial que la sostiene desde el ámbito del poder hegemónico constituido como orden universal y que no admite ser cuestionado en su biopolítica y menos aún por jóvenes que desde sus prácticas grupales rechazan las formas de visibilidad de lo político y prefieren como

escenario de acción la noche o los grandes estruendos, lugares de enunciación desde los cuales denuncian las consecuencias de un sistema que, en muchas ocasiones ve en ellos apenas un potencial de electores.

Se puede considerar además que el imaginario colonial confronta con las expresiones juveniles contemporáneas en el campo de la cultura debido a la gran carga simbólica que las culturas juveniles manifiestan y desde las cuales se plantea la reivindicación del lado demencial y lúdico (compleja) de la condición humana confrontándose con la racionalidad y la técnica del hombre del imaginario moderno/colonial.

En este sentido, Edgar Morin (2001) sostiene que el siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral, que define al ser humano por la racionalidad, la técnica, las actividades utilitarias, las necesidades obligatorias, dando lugar a una concepción de ser humano complejo y que lleva en sí mismo, caracteres antagónicos: lo racional y lo delirante; lo trabajador y lo lúdico; lo empírico y lo imaginador; lo económico y lo dilapidador; lo prosaico y lo poético. (Morin; 2001: 55).

3.1.5. Paulo Freire: la educación liberadora.

Respecto de la liberación del pensamiento es decir respecto de la posibilidad de deshacernos de nuestra formas de pensar, que no son tan nuestras, Paulo Freire (1972) sostiene que es necesario que tanto el educador como el educando sean liberados en su pensamiento auténtico, ya que los hombres se educan entre sí y si un educador no está liberado no podrá promover la liberación de sus educandos, es así, como desde la crítica a la pedagogía homogeneizadora, aparece una idea de educación liberadora. Idea de Freire que pretende descolonizar el saber, instrumento conceptual desde donde Freire piensa el proceso de liberación del oprimido, camino posible para junto a otros transitar la transformación de la realidad injusta, desigual y opresora.

La educación para la liberación es una pedagogía de la liberación, lugar de encuentro entre educador y el educando, donde ambos, en una relación dialéctica, se educan mutuamente, espacio dialógico de toma de la palabra, que posibilita leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión. Diálogo que construye intersubjetividad histórica, establece relación con los otros, y en él nadie tiene la iniciativa absoluta.

Solo es posible lograr la emancipación, si se construye un saber, una episteme propia, si el docente puede trabajar sobre su pensamiento, si puede evaluarse y deconstruir una forma de pensamiento no crítico e irreflexivo producto de su propia historia social, política, educativa y subjetiva.

La razón emancipadora se supera como “razón liberadora” cuando se descubre el eurocentrismo de la razón ilustrada, cuando se advierte el engaño desarrollista del proceso de modernización hegemónico.

Intelectuales como Lander, Mignolo, Quijano, entre otros, realizan un esfuerzo epistémico que revela como el legado del colonialismo imperial nos mantiene subalternos ante una epistemología dominante construida a partir de paradigmas eurocéntricos que aún persisten durante el imperialismo sin colonias liderado por los Estados Unidos y los países europeos.

Esta hegemonía epistémica depende de la geopolítica del conocimiento que sostiene la colonialidad del poder con fines de dominación. La geopolítica de los saberes define los lugares y las lenguas dominantes, mientras que la colonialidad del poder traduce el poder de crear/legitimar un patrón epistémico-ideológico dominante.

Distintos intelectuales latinoamericanos advierten en sus trabajos que el engaño que emerge de este proceso histórico consiste en que los dominadores saben que los dominados no los alcanzarán, pero fingen que eso es posible.

Esta dominación epistémica consigue influenciar las formas de ser, sentir, pensar y actuar hasta de intelectuales progresistas que hoy afirman estar pensando sistémica y críticamente la sostenibilidad del “desarrollo”.

Ellos no perciben que están reproduciendo quinientos años de hegemonía epistémica eurocéntrica.

La mayoría de las teorías del desarrollo reflejan la reorganización del mundo capitalista después de la Segunda Guerra Mundial, el objetivo de cada una de estas teorías fue justificar y posibilitar el dominio de Estados Unidos sobre los países del Tercer Mundo, entre los cuales se encontraban aquellos que venían adelantando procesos revolucionarios de descolonización o liberación nacional.

3.1.6. Educación y el concepto de desarrollo.

La educación propuesta por los gobiernos desarrollistas de la región fue la imitación del planeamiento educativo de los países más desarrollados.

En los ’50 y ’60 surge las ideas de “democratización de los sistemas educativos”, con el acento puesto en: facilitar el acceso, priorizar la alfabetización y retener a los estudiantes dentro del sistema, todo ello tenía que ver con el desarrollo económico y social.

Nos dice García Teske (2008) que se pensaba y se organizaba a la educación en términos de racionalización y sistematización, a la preocupación en aumentar el número de alumnos, se

sumaba el organizar racionalmente este aumento y poder relacionarlo con las posibilidades y las necesidades del desarrollo económico y social.

Puelles-Martínez (2004) sostiene que la educación formal, la escuela se convierte en un subsistema que forma parte de la sociedad, que encierra en sí misma contradicciones. Se llega a afirmar que estas contradicciones se producen porque la escuela ha sido colonizada por el subsistema económico.

Teske (2008) señala que las características del desarrollo en el sector educación, en la región, comenzaron a ser cuestionadas por diferentes colectivos sociales, tanto desde el sector académico como del sector popular.

Por lo tanto, la Colonialidad del poder y la dependencia histórico-cultural implican ambas la hegemonía del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento, ideas que hacen base a nuestras formas de pensar, de intervenir, de tratamiento del otro.

La idea de desarrollo contribuye a la dominación del sistema capitalista ya que su poder de seducción obnubila e impide advertir que perseguir el estado de desarrollo es lo que nos ubica como dependientes, dominados, colonizados.

El desarrollismo, vuelve a plantear la exclusión, en lo económico, entre países ricos-pobres, desarrollados- subdesarrollados, nuevas formas de colonialidad encubierta que es necesario advertir para no caer en una educación cosificante, reproductora.

Por lo tanto, al reproducir los sistemas educativos de los países del centro, los países del tercer mundo no hacen más, que reproducir las diferencias (desarrollados-subdesarrollados-superiores e inferiores).

La descolonización del poder es posible desde la liberación del pensamiento, si nuestras formas de pensar siguen estando atrapadas en el legado eurocéntrico, queda anulada toda posibilidad de pensamiento propio, que construya otros tipos de sujetos.

Se requiere de un proceso de desnaturalización de las concepciones impuestas-naturalizadas por la episteme moderna/colonial/capitalista para revalorizar lo propio, con el fin de rescatar la dignidad, como valor supremo de lo humano.

La toma de conciencia por parte de las culturas ignoradas va en aumento, lo que posibilitara para el siglo XXI un mundo cultural que trascienda la pretensión homogeneizadora de la globalización capitalista actual y de su cultura pretendidamente universal y aún de la afirmación de la diferencia posmoderna a la que le cuesta imaginar otras universalidades culturales.

Los intelectuales desde la perspectiva crítica sostienen que la oportunidad para la liberación del pensamiento está en la construcción de una epistemología propia, que reivindique nuestros propios saberes frente a los hegemónicos, respecto a ello, la idea es considerar en

nuestra investigación si esa forma de pensar colonial, moderna, capitalista sigue vigente en el pensamiento practico de los docentes y que efectos tiene sobre las formas de mirar a los jóvenes estudiantes.

Paulo Freire (1972) propone el concepto de educación liberadora como instrumento conceptual desde donde piensa el proceso de liberación del oprimido, camino posible para junto a otros (los docentes) transitar la transformación de la realidad injusta, desigual y opresora.

La educación para la liberación es una pedagogía de la liberación, lugar de encuentro entre educador y el educando, donde ambos, en una relación dialéctica, se educan mutuamente, espacio dialógico de toma de la palabra, que posibilita leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión. Diálogo que construye intersubjetividad histórica, establece relación con los otros, y en él que nadie tiene la iniciativa absoluta.

La razón emancipadora se supera como "razón liberadora" cuando se descubre el eurocentrismo de la razón ilustrada, cuando se advierte el engaño desarrollista del proceso de modernización hegemónico.

3.2. Sobre formatos escolares y su injerencia en los modos de pensar del docente

3.2.1. Formato Escolar, individuo e infancia en la modernidad.

Los dispositivos escolares son una forma históricamente generada para gobernar la niñez y producir su aprendizaje, analizarlos permite, desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y también sobre quienes asisten a ella en calidad de alumnos.

Vale señalar que el formato escolar moderno surge en un tiempo específico para resolver urgencias específicas.

Según J. V. Marqués (1981), señala que la naturalización es un fenómeno que lleva a los hombres a considerar sus acciones y sus creencias como naturales. Al atribuir los hechos sociales a causas naturales, los individuos y los grupos se alejan de la comprensión de las reglas sociales que guían los comportamientos en sociedad.

Flavia Terigi señala que lo que entendemos por Formato Escolar son las distintas formas de organización de las prácticas escolares, que se vinculan a las marcas que organizan y producen formas de hacer en la escuela (Terigi, 2009).

La escuela moderna se caracteriza por la simultaneidad, la gradualidad, la presencialidad, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje y la heteronomía de quienes se incorporan como alumnos, entonces, el formato escolar moderno es una forma de lo escolar, naturalizada y difundida, pero no es la única.

La escuela podría ser de otro modo, pero es como es, como consecuencia de una serie de procesos que han contribuido a configurarla de esa manera.

Entonces cuando hablamos de dispositivo escolar es necesario examinar las características diferenciales del proyecto escolar moderno como proyecto social, siendo sus pilares fundamentales: sus propósitos de universalidad, racionalidad, progreso, disciplinamiento y uso económico de los recursos de gobierno.

Dicho esto, diremos que, creada la escuela moderna, se advirtió tempranamente la presencia de niños que no aprendían según lo esperado es decir que fracasaban en la escuela.

Baquero (2000) recupera la diferenciación que hace María Angélica Lus (1998) entre fracaso escolar masivo y problema de aprendizaje.

El Fracaso Escolar Masivo (de ahora en más, FEM) es un problema contemporáneo al marco institucional que conocemos como "escuela moderna". Es relevante señalar que, si bien este dispositivo escolar ha producido a lo largo del siglo XX enormes avances en la escolarización de grandes sectores de la población, el sostenimiento de sus formas durante tantos años, contribuyen a pensar a este formato dominante como natural y como el único formato posible, pensable.

La concepción del individuo producida en la modernidad resulta de una organización social: natural, trans histórica y des territorializada, el individuo es entendido como una unidad escindible tanto de la naturaleza como de los lazos sociales (Benasayag, 2013).

Benasayag (2013), señala como las concepciones que en la modernidad se tiene de individuo y de progreso, determinan las formas para dar tratamiento a los desafíos, los problemas.

Ello demuestra que las formas de representar, de concebir y las creencias que portan los sujetos sociales, productos de un tiempo histórico determinado, definen nuestras formas de vincularnos, de trabajar, de enseñar, de mirar.

Es interesante advertir como la presencia de estas características de época afectan tanto a los supuestos de nuestras prácticas educativas como a las perspectivas y herramientas psicoeducativas que usamos.

Para Baquero y Naradowski (1994) la infancia es una construcción de la modernidad puesto que parte de la población se hace acreedora de una serie de características, entre ellas heteronomía, dependencia, docilidad, lugar de no saber respecto del otro, adulto, docente.

Entonces, la naturalización es una operación que omite el proceso social de producción de las características con que se nos presenta un sujeto (un niño, un adolescente, un joven), le asigna a éste rasgos y capacidades que son considerados como si fuesen intrínsecos, y pretende

que transite por un único desarrollo, ya sea de sus conocimientos, de sus intereses, de sus motivaciones, etc. (Baquero y Terigi, 1996).

Desnaturalizar concepciones como las de individuo, infancia, jóvenes posibilita abandonar unidades de análisis ingenuas, particularmente centradas en el individuo y dar lugar a abordajes situacionales con unidades de análisis más amplias.

3.2.2. El fracaso escolar y sus posibles interpretaciones.

"El problema del fracaso escolar se plantea inicialmente en el plano de las prácticas educativas. Aquí, el modelo homogeneizador experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente grupos específicos de sujetos. En estas circunstancias, la educación apeló a la psicología para contar con parámetros de normalidad que le permitieran explicar por qué no aprendían quienes no aprendían, identificando en los sujetos -alumnos con escolarizaciones fallidas- los atributos que habrían de explicar la dificultad" (Terigi, 2009)

Leemos en Baquero (2000) una crítica teórica al modelo patológico individual del fracaso escolar, este modelo sostiene que la causa del problema se haya en la naturaleza dañada de los sujetos que no aprenden, también conocido como patologización del sujeto alumno.

Apoyándose en la tradición vygotskiana, el autor identifica la «falacia de abstracción de la situación» (Baquero, 2000), la cual no consiste en desconocer las particularidades de los sujetos, de su situación personal o familiar, sino en abstraer las particularidades de la situación educativa en tanto escolar:

[...] como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado –esto es de aprender y desarrollarse– de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje [...] para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su educabilidad (Baquero, 2000:11)

A partir de la categoría de Vygotski conocida como "Zona de Desarrollo Próximo", y el recorrido que de esos aportes realiza Baquero, resulta la ampliación de la unidad de análisis en psicología, categoría que permite comprender el desarrollo como producto de las múltiples interacciones del sujeto en los distintos ámbitos.

Al advertir la descripción que hace Benasayag de las características del individuo en la modernidad, vemos como las mismas impregnan la interpretación "patológico-individual" que delimita las causas del fracaso en los individuos -alumnos-, atribuyendo a su naturaleza dañada,

se lleva a cabo así una doble reducción: al individuo como unidad de análisis última de la explicación del no aprender y del individuo en tanto se ponderan usualmente aspectos particulares del sujeto -afectivos, intelectuales, madurativos- perdiendo sus multiplicidades (Benasayag, 2013)

Una segunda interpretación sobre el FEM: sostiene que las razones del fracaso escolar, hay que buscarlas en la condición u origen social, suscribiendo a la misma hipótesis de déficit que portan los sujetos como explicación del FEM. En esta interpretación lo que se recorta como falla es la procedencia social, familiar, etc.

En ambas lecturas, las fallas se ubican en el sujeto /individuo abonándose a la concepción de individuo moderno anteriormente caracterizada, y desconociéndose la importancia de las interacciones como determinantes de los múltiples cursos de desarrollo.

Una tercera interpretación es la perspectiva situacional del aprendizaje escolar, ella sostiene que el FEM sólo puede ser explicado en la compleja relación que se establece entre los alumnos y la escuela.

Desde la perspectiva situacional, Baquero formula una crítica teórica al modelo patológico individual del fracaso escolar, basándose en los aportes de la obra de Vygotsky.

El legado vygotskiano permite interrogar la naturalización de cómo se conciben las prácticas escolares modernas y las prácticas psicoeducativas que asumen con rapidez cierto carácter "compensador" de alumnos deficitarios.

Es sumamente importante advertir como la virtud indudable del legado vygotskiano es poner al desnudo el carácter no natural, histórico, por tanto, político, de los contextos de producción de desarrollo subjetivo.

Precisamente un punto crítico de la producción vygotskiana ha sido el de la ruptura con respecto al pensamiento sobre la explicación psicológica y las unidades de análisis a considerar.

Respecto de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo -Z.D.P.- y el giro en la unidad de análisis: "El giro en la definición de unidades de análisis como el que expresa la noción de ZDP, según vimos, implica una ruptura con una posición de reducción de la explicación psicológica al nivel del individuo. Sin embargo, a la par de enfrentar esta reducción de la situación al individuo solemos enfrentar otro reduccionismo que pondera sobreestimando o escindiendo los componentes cognitivos de los procesos de aprendizaje y desarrollo descontextualizándolos de las prácticas culturales en las que se producen (Baquero, 2006)

La importancia de la categoría ZDP es permitir reformular la unidad de análisis para comprender de forma adecuada los desempeños subjetivos.

Recordemos que una unidad de análisis es un recorte que se realiza en un campo que se quiere investigar y que conserva las propiedades principales y situaciones que interesa analizar en éste.

"En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", Baquero y Terigi (1996) señalan "la importancia que tiene la delimitación de unidades de análisis adecuadas a efectos de explicar y regular los procesos de apropiación de conocimientos sobre dominios específicos en el seno de las prácticas escolares".

La categoría ZDP permite desnaturalizar las concepciones de desarrollo centradas en el individuo con las que trabajamos en las escuelas, apostando a una concepción de desarrollo subjetivo como producto de la compleja relación de aspectos naturales y culturales del desarrollo.

La ZDP nos permite valorar que la potencialidad de un sujeto no radica solo en sus atributos personales si no en las oportunidades de interacción que el escenario le presenta. Es un sistema de interacción y no un atributo del individuo ya que como hemos visto la falacia es atribuir al individuo, la causa del problema porque en él se manifiesta, el efecto -fracaso escolar-
.

El desarrollo humano es impredecible porque el desarrollo posible depende de las interacciones posibles por lo tanto está atrapado en las coordenadas posibles de la cultura.

3.3. Adolescencias y juventudes: dos conceptos en juego. De la concepción hegemónica a la concepción sociocultural

La concepción más extendida y naturalizada de juventud, hasta mediados del siglo XX, consiste en pensarla como una crisis natural que se produce en una etapa de la vida caracterizada por el despertar de las emociones y la conciencia.

La familia, la escuela y el ejército serán las instituciones que durante la modernidad deberán encauzar al joven en el logro de su identidad y su formación cultural, sosteniéndose así una idea de joven incompleto.

Los estudios socioculturales interrogan lo que, desde la psicología conductista y la perspectiva funcionalista, es construida como la imagen del joven desde el binomio integrado-desviado.

Maritza Urteaga (2011) propone deconstruir el marco conceptual desde el que se aborda lo joven.

Urteaga nos dice "el nuevo paradigma sobre juventud se propone como un espacio teórico e interpretativo que nos ayude a comprender la construcción de la infancia y la juventud como instituciones sociales que existen por encima, o más allá, de la actividad de cualquier niño

o niña o joven en particular. Esto significa que tanto los conceptos de infancia como los de juventud son formaciones discursivas construidas en cada cultura en diferentes momentos históricos" (Urteaga, 2011:151)

Urteaga (2011) señala la importancia que tiene interrogar el carácter universal que tienen los conceptos, a la hora de leer las distintas juventudes. También Reguillo reflexiona críticamente los cuerpos teóricos con los que se piensa lo joven.

"Resulta entonces importante tratar de entender el conocimiento que se ha producido con relación a los jóvenes a través de una revisión de la literatura especializada, bajo el supuesto de que estas miradas "recogen" e interpretan los imaginarios presentes en la sociedad, en tanto estas narrativas aspiran a producir explicaciones sobre diferentes procesos sociales. Se trata entonces de elaborar un análisis y una reflexión crítica sobre los conceptos, las categorías, los enfoques utilizados, para ayudarnos en esta búsqueda de luces sobre los modos en que los jóvenes son pensados" (Reguillo, 2000: 29).

Reguillo señala la importancia de pensar lo joven en su carácter histórico, contextualizado y dinámico: "No se trata aquí de rastrear las formas en que las sociedades han construido la categoría "jóvenes", sino de enfatizar el error que puede representar pensar a este grupo social como un continuo temporal y a histórico. (Regullo,2000)

Por el contrario, para entender las culturas juveniles, es fundamental partir de reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo. (Reguillo, 2000: 30)

Feixa (2016) respecto de las juventudes, dice que es fundamental entender la juventud como una "construcción cultural" que cada sociedad organiza con formas y contenidos muy variables, o incluso puede llegar a ignorar un estadio diferente entre la dependencia infantil y la autonomía adulta.

Dependiendo de esta organización, Feixa (1999) distingue cinco grandes modelos de juventud: púberes (sociedades primitivas, sin estado), efebos (estados antiguos), mozos (sociedades campesinas o preindustriales), muchachos (primera industrialización) y jóvenes (sociedades modernas posindustriales).

Feixa (1999) señala que para tener una visión completa se debe combinar este criterio con estratificaciones internas, ya sean geográficas, históricas, étnicas, sociales o de género. Mientras que en las sociedades primitivas no existía apenas etapa de transición previa a la inserción social ni imágenes culturales, cuanto mayor es la complejidad económica y política del grupo social, más posibilidades hay de un estadio de moratoria social equivalente a nuestra juventud.

Un paso fundamental en la conformación del concepto de juventud es Rousseau, quien la describe como un segundo nacimiento y simboliza en ella el corazón, la amistad y el amor. A

pesar de todo, la juventud como tal no aparece hasta principios del siglo XX, con la participación de las instituciones que señalábamos al comienzo: la familia, la escuela, el ejército y el mundo laboral. Hacia mediados del siglo XX está completamente consolidada, debido a una serie de factores: las políticas del bienestar, la crisis de la autoridad patriarcal, la ampliación de la libertad juvenil, espacios de consumo destinados a los jóvenes, medios de comunicación de masas, moral consumista más relajada cuyos portadores son los jóvenes, etc.

Carles Feixa (1999) menciona tres modelos de adolescencia:

El primer modelo, "el síndrome de Tarzán", inventado por Rousseau a finales del siglo XVIII y perduró hasta mediados del siglo XX. Según este modelo, el adolescente sería el buen salvaje que inevitablemente hay que civilizar, a un ser que contiene todos los potenciales de la especie humana, que todavía no ha desarrollado porque se mantiene puro e incorrupto.

Un segundo modelo, el síndrome de Peter Pan, fue inventado por los felices teenagers de posguerra, y se convirtió en hegemónico en la segunda mitad del siglo XX, gracias en buena parte al potencial de la sociedad de consumo y del capitalismo maduro.

Un tercer modelo, finalmente, que se basa en lo que podríamos denominar el síndrome de Blade Ranner, emerge en el final de siglo y está llamado a devenir hegemónico en la sociedad futura.

Si aplicamos el primero, al modelo de juventud implícito, el adolescente sería el buen salvaje que inevitablemente se tiene que civilizar, un ser que contiene todos los potenciales de la especie humana, que aún no ha desarrollado porque se mantiene puro e incorrupto. Frente a la edad adulta, el joven manifiesta el mismo desconcierto que Tarzán hacia la civilización, una mezcla de fascinación y miedo.

"Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y los contenidos de esa transición son enormemente variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad: no en todos los sitios significa lo mismo que a las muchachas les crezcan los pechos y a los muchachos el bigote (…) Ello explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nítidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. Para que exista juventud deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad" (Feixa, 1999: 18).

Margullis (2008) sostiene que ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones. Es en la familia donde se define el lugar real e imaginario de cada categoría de actores dentro del entorno del parentesco, así como también un conjunto de instituciones en las que se pone en juego la vida social, como la escuela, la iglesia, el ejército, los partidos políticos, etc.

La Moratoria vital, concepto complementario de moratoria social: la juventud puede pensarse como un período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que se puede disponer, que en los no jóvenes es más reducido, se va gastando y se va terminando antes: capital temporal.

Posteriormente, y sobre esta moratoria, habrán de aparecer diferencias sociales y culturales en el modo de ser joven, dependiendo de cada clase y también de las luchas por el monopolio de su definición legítima, que implica la estética con que se supone que se la habrá de revestir, los signos exteriores con los que se la representará.

Esta mirada permite reconocer la heterogeneidad de lo juvenil desde las diversas realidades cotidianas en las que se desenvuelven las distintas juventudes. De esta manera posibilita a su vez asumir que en el período juvenil tienen plena vigencia todas las necesidades humanas básicas y otras específicas, por lo que resulta perentorio reconocer tanto la realidad presente de los jóvenes como su condición de sujetos en preparación para el futuro. Esto supone la posibilidad de observar a la juventud como una etapa de la vida que tiene sus propias oportunidades y limitaciones, entendiéndola no sólo como un período de moratoria y preparación para la vida adulta y el desempeño de roles predeterminados, tal como define la perspectiva clásica o eriksoniana.

Tanto Margulis(2008) como Feixa (2016) consideran que debe hacerse hincapié en las estratificaciones sociales y culturales y como éstas, determinan los distintos trayectos hacia la adultez.

En lo cotidiano, continúan las tensiones en los modos de mirar a los jóvenes, diferencias propias de la distancia entre las características particulares de los grupos de jóvenes y la categoría a-histórica, universal.

Al respecto nos dice Reguillo, “con excepciones, el Estado, la familia, la escuela, siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser.” (Reguillo, 2000: 28)

Cuando hablamos de juventudes desde una perspectiva sociocultural, nos referimos a los adolescentes y jóvenes como sujetos sociales, que frente a los condicionantes que el momento

socio-histórico les presenta -hoy como efectos del sistema mundo capitalista: exclusión social, desempleo, pobreza- construyen su experiencia a partir de elecciones y acciones individuales y/o grupales es decir la juventud es una construcción cultural que refiere a una categoría histórica que adjudica, a ese momento etario, ciertos deberes, derechos y roles.

3.3.1. Sobre una nueva forma de encuentro entre docentes y jóvenes:

Rossana Reguillo (2000) enumera los nombres con que la sociedad ha bautizado a los jóvenes a partir de la última mitad del siglo, entre ellos, "rebeldes", "estudiantes revoltosos", "subversivos", "delincuentes", "violentos". Muestra de esta forma, los rostros estereotipados de los jóvenes latinoamericanos, señalando que cuando los jóvenes se hicieron visibles en el espacio público, y sus conductas, manifestaciones y expresiones, entraron en conflicto con el orden establecido desbordando el modelo de juventud que la modernidad occidental, en su versión latinoamericana, les tenía reservado.

A partir de esa ruptura, los jóvenes fueron nombrados, en la segunda mitad de siglo XX en América Latina (Reguillo, 2000), a fines de los 50 y durante los 60, como rebeldes, y como estudiantes revoltosos, al finalizar esa misma década, pasando en los 70, a ser los subversivos, y en los 80, cuando desaparecen de la escena política serán adscriptos a la imagen del delincuente y luego del violento. Nunca se hace “alusión a la fuerte crisis de legitimidad de las instituciones de los sesenta, ni al inicio de la crisis de los Estados nacionales y al afianzamiento del modelo capitalista de los setenta, ni a la maquinaria desatada para reincorporar a los disidentes a las estructuras de poder en los ochenta, y mucho menos, sin hacer referencia a la pobreza creciente, a la exclusión y al vaciamiento del lenguaje político de los noventa, resultó fácil convertir a los jóvenes tanto en "víctimas propiciatorias", en receptores de la violencia institucionalizada, como en la figura temible del "enemigo interno" que transgrede a través de sus prácticas disruptivas los órdenes de lo legítimo social.” (Reguillo, 2000: 21-22)

Es por ello por lo que, a partir de la incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, se asume que el marco que sirvió como delimitación para el mundo juvenil, a través de la pertenencia a las instituciones educativas y a la incorporación tardía a la población económicamente activa, está en crisis.” (Reguillo; 2000: 27)

A esto se refiere Kantor (2008) al hablar de nuevas adolescencias y juventudes, ya que “nuevas” pareciera referirse las nuevas condiciones socioeconómicas y culturales, condiciones que estos chicos deben enlazar para constituirse subjetivamente: “nos estamos refiriendo, entonces, a lo nuevo que atraviesa a nuestros nuevos: a la brecha socioeconómica sin precedentes

entre los nuevos y a sus consecuencias, a la brecha cultural sin precedentes entre diferentes generaciones contemporáneas y a sus consecuencias" (Kantor, 2008:16)

Respecto de la necesaria transformación de las escuelas medias para el alojamiento de las nuevas generaciones de jóvenes, Kantor (2008) fundamenta la casi total exclusión del concepto adolescencia debido a que el mismo en su origen está íntimamente ligado a lo escolar es decir que es representativo de lo que se pretende interrogar.

Kantor (2008) señala por qué el uso del término juventud aparece hoy enlazado a lo educativo, sosteniendo que abrir la escuela implica necesariamente hacer lugar a lo joven, pues el adentro de lo escolar, siempre se ligó al concepto de adolescencia. Sería algo así como dar lugar en la escuela, con los jóvenes, al afuera, a lo extraescolar es decir a lo que ellos son cuando no son alumnos -en cierto sentido ampliar la cultura escolar haciéndola permeable a las producciones juveniles-.

El adulto -docente- es aquel que debe estar ahí dejándose confrontar para que estos jóvenes concluyan su constitución subjetiva que supone el pasaje a la no dependencia.

Kantor (2008) señala que considerar a los jóvenes como sujetos de derechos es el punto de partida. Que la estigmatización es un espejo en el cual el joven termina reconociéndose, es el significante que lo representa para otro significante (sujeto) es decir que eso que se dice de él, determinará su destino.

"Es por ello por lo que las propuestas valiosas, los referentes significativos y los contextos respetuosos de las necesidades y posibilidades de adolescentes y jóvenes son beneficiosos para todos ellos y sobre todo para los más castigados, en la medida que representa una oportunidad privilegiada y a veces única, de inscripción y reconocimiento. Pensar la educación de nuevos jóvenes implica pensar los nuevos adultos" (Kantor, 2008: 27)

Es fundamental que la escuela amplíe la cultura escolar para recibir y alojar a los distintos grupos sociales que recibe, ello es determinante en la experiencia escolar que constituye subjetivamente a los alumnos.

Respecto de la tensión entre lo joven y lo escolar podemos decir que, en la actualidad, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura de la escuela y en especial con el currículum o programa que la institución se propone desarrollar. Antes el mundo de la vida cotidiana se mantenía "afuera", "alejado" de la cultura escolar, en la actualidad resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura (las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables). La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación.

Así, la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es muchas veces, fuente de conflicto y desorden -surgen tensiones entre la integración de los adolescentes a su "grupo de iguales" y su integración a las normas escolares-, el logro de la armonización y la "negociación" entre ambos universos culturales, dadas ciertas condiciones sociales e institucionales, puede ser un desenlace probable de esta tensión estructural.

Hoy, en la escuela media la crisis del sistema es más evidente, debido que a ella llega un alumnado mucho más diverso, de procedencia cultural, social más amplia que, en décadas anteriores, debido a la extensión de la obligatoriedad escolar.

Korinfeld (2013) señala que, para transitar la crisis actual de las instituciones educativas, se requiere de mucho análisis y creatividad. Las instituciones educativas no son lo que eran, pero tampoco han encontrado su nueva forma. Entre los factores que interrogan la actual estructura institucional escolar podemos mencionar las nuevas tecnologías que, por ejemplo, imprimen otra velocidad al ritmo de la vida social, a los intercambios entre los sujetos, muy contrastantes con los ritmos, los tiempos, los estilos y el funcionamiento tradicional

Por todo lo señalado, lo joven ha de pensarse en su carácter histórico, contextualizado y dinámico en contraposición al carácter a-histórico, descontextualizado y universal, que se le hubiera impuesto a lo joven a partir de determinadas producciones teóricas.

3.4. Sobre el concepto de jóvenes estudiantes

A partir de lo trabajado en el apartado anterior, diremos en síntesis que los jóvenes fueron visibilizados de múltiples formas en distintos tiempos, sin embargo, la idea hegemónica predominante, los caracteriza como violentos, peligrosos, desganados, aburridos, desinteresados. Formas de nombramientos tan naturalizadas, que muy pocas veces llegan a ser interrogadas desde el adentro institucional. (Bracchi, 2013)

Habiendo hecho un recorrido por la literatura académica argentina y latinoamericana señalamos la recurrente mención a la necesidad de desnaturalizar esta categoría y conceptualizarla en términos socioculturales (Gabbai, 2012). Por ello, varios de los análisis desarrollados "interpelan a aquellos posicionamientos ideológicos que promueven una visión única y unificadora de los jóvenes -y por ende de los estudiantes- sosteniendo la necesidad de pensar a las juventudes en plural" (Bracchi, 2013:33).

Siguiendo esta línea, Bracchi (2013) rescata el concepto de "condición juvenil" (Reguillo, 2011) ya que el mismo permite evitar nombrar a los jóvenes como si fueran una

esencia, un grupo homogéneo. Asumir y problematizar la heterogeneidad, implica sostener que hay un contexto social que atraviesa las biografías juveniles.

Bracchi (2013) avanza vinculando la categoría de "condición juvenil" con la de "condición estudiantil" desarrollada por Bourdieu (1964) quien sostiene que la condición de ser estudiante tampoco es homogénea, sino que hay una diferencia esencial de condición social entre los estudiantes.

Reguillo reconoce a los estudiantes como una de las diversas formas e identidades que incluye la categoría joven.

Por lo tanto, ser estudiante es una construcción compleja, no es algo innato, sino que es una práctica que se construye a lo largo de toda la escolaridad. No es lo mismo ser un estudiante en la educación secundaria que en otro nivel, cada nivel de estudio pone a los jóvenes ante nuevos requerimientos que se constituyen en verdaderos desafíos para quienes anhelan encontrar un lugar y pertenecer a las instituciones educativas, siendo reconocidos como estudiantes por sus docentes.

Para el abordaje de los jóvenes como estudiantes, Weiss (2012) y su grupo de trabajo, buscan superar la unilateralidad de los estudios sobre estudiantes y de los estudios sobre jóvenes. Ellos, señalan que no basta abordar la vida juvenil y estudiantil desde los conceptos de sociabilidad y socialización y proponen enfocar también el proceso de subjetivación, caracterizado por la distancia respecto a normas y valores, el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, la reflexión y la toma de decisiones.

En las diversas experiencias escolares, los jóvenes se socializan, se subjetivan y construyen sus identidades.

Korinfeld (2013) señala que la introducción de la subjetividad en las prácticas pedagógicas pone en tensión el ideal pedagógico, debido a que interroga las formas tradicionales de pensar las prácticas educativas, marcando una distancia entre lo esperado y lo que sucede en la escuela. Korinfeld (2013) agrega que la existencia de la mutua afectación en el lazo pedagógico, la constatación de los límites de saber sobre lo subjetivo, la eficacia simbólica del entramado socio-institucional en que se juega lo pensable, lo decible y lo sensible suponen un nuevo punto de llegada y por ende un punto de partida para pensar la tarea educativa.

3.4.1. Sobre el impacto del proceso de masificación, la pobreza y la reforma del sistema educativo en la experiencia escolar de los distintos grupos sociales, en el pensamiento práctico de los docentes.

A partir de la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en el año 2006, podemos destacar como el proceso de masificación impacta sobre las reglas del juego escolar y transforma sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno. Para Dubet (2009), la masificación es el hilo que permite analizar las transformaciones del sistema "republicano". La masificación escolar hizo que la escuela reciba mayor cantidad de alumnos, cada vez por más largo tiempo, no teniendo gran cosa para proponerles y encontrándose particularmente desarmada

La enseñanza secundaria masificada no sólo ha cambiado los mecanismos internos de la discusión escolar y las relaciones de la escuela con su entorno, sino también ha transformado la representación de la escuela. La escuela de masas produce injusticias por sus mecanismos selectivos ya que la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Gluz y Moyano (2014), concluyen de su investigación "que las experiencias de los jóvenes y adolescentes de la provincia de Buenos Aires presentan facetas que requieren de un importante descentramiento cultural que permita a las instituciones comprender cómo son afectados en su construcción como estudiantes, lo que demanda un conocimiento más profundo de sus condiciones de vida, de la extrema precariedad que caracteriza la cotidianeidad de los sectores vulnerables y de cómo, en esas condiciones, construyen su experiencia social y escolar".

Destacamos aquí, la importancia de ampliar la cultura escolar para recibir y alojar a los distintos grupos sociales que recibe, ello es determinante para la hora de la experiencia escolar que constituye subjetivamente a los jóvenes alumnos.

3.4.1.1. Masificación escolar, pobreza y exclusión social: segmentación y fragmentación educativa

Durante el seminario de Sociedad y Educación de esta maestría (2016), abordábamos el proceso de masificación escolar en Argentina, mencionando los efectos que ha tenido la misma en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en contextos de pobreza y exclusión social.

Analizábamos, para ello, la escolarización en la nueva fase del capitalismo, observando una situación paradojal, ya que se producían simultáneamente dos procesos, al parecer, contradictorios entre sí: por un lado, se observa un aceleramiento de la pauperización social y se agudizan los procesos de exclusión, y por otro, se registra un crecimiento constante de la matrícula escolar. Según Tenti Fanfani (2007), al mismo tiempo que los cambios en la economía y en el mercado de trabajo generan desintegración, la escuela escolariza a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes. Esta contemporaneidad de la exclusión social y la

incorporación escolar, no es exclusiva de Argentina pues en el marco de las recomposiciones económicas, sociales y políticas planteadas, es una de las marcas distintivas del momento que vivimos y una fuente de nuevos problemas para la institución escolar que erosiona, como sostiene la socióloga francesa Van Zanten (2008), la creencia en el régimen meritocrático que la misma ha sostenido históricamente y que ha servido para legitimar su propia misión.

En Argentina, según un informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, para el año 2000 –en plena crisis económica- el 70% de las personas entre 3 y 24 años asistía al sistema educativo. Respecto de la escolarización de la población de 15 a 17 años, se observa un importante crecimiento, ya que, mientras en 1991 poco más del 40% de los jóvenes no concurrían a ningún establecimiento educativo del sistema formal, nueve años más tarde este porcentaje se redujo al 27%. Probablemente, ello se deba a la extensión de la obligatoriedad escolar establecida por la Ley Federal de Educación (1993), desde la sala de 5 años hasta el noveno año de la EGB, que a partir de la última Ley de Educación Nacional (2006) abarca al conjunto del nivel secundario.

A las transformaciones generadas por los procesos de masificación escolar en nuestro país, se suma el proceso convergente de pauperización social, producto de las transformaciones del orden social capitalista y de redefinición del rol y las funciones del Estado en educación, motorizadas por transformaciones en el mundo de la producción, en las relaciones interestatales y en los recursos disponibles.

A partir de la crisis del Estado Benefactor, de sus servicios sociales y de sus redes de protección social, y fundamentalmente bajo la hegemonía neoliberal en la década del noventa, se cuestionó a la escuela como institución estatal, bajo la retórica de su ineficiencia e ineficacia y por no mejorar las condiciones de integración de los sectores en condiciones de mayor vulnerabilidad.

De esta manera, en sintonía con lo ocurrido en toda América Latina, podríamos decir que el proceso de masificación escolar en Argentina se ha desarrollado en las peores condiciones en cuanto a la calidad de los insumos materiales y simbólicos que conforman la oferta escolar.

Así, mientras que entre 1980 y 1995 el número de alumnos en la educación básica creció en un 65% y el de maestros en un 55%, el gasto público solo subió un 13% (Tenti Fanfani, op. cit.: 47). En este contexto, las escuelas vieron no solo el ingreso de nuevos públicos escolares tradicionalmente excluidos de la enseñanza -en especial de la escuela secundaria, ahora considerada parte del ciclo escolar obligatorio-, sino también, el deterioro de las condiciones de vida de los ya incluidos. Esa pauperización no excluye a los agentes educativos.

La consecuencia de ese proceso, según sostiene Tenti Fanfani (2007b), es que “la mayoría de los escolarizados son pobres y la mayoría de los pobres están escolarizados” (p. 79).

Las desigualdades históricas de la educación básica -en términos de oportunidades de acceso, rendimiento y calidad- se profundizan, entonces, como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad. Según Tenti Fanfani (2007) los objetivos homogéneos y homogeneizadores de la vieja escuela pública de la etapa constitutiva de las repúblicas modernas chocan de lleno con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y "descentrado". Entonces, si bien a primera vista la masificación podría interpretarse como democratización, vemos desde estas perspectivas desarrolladas que, este incremento de la escolarización no significa que se ha alcanzado un impacto homogeneizador en términos de oportunidades escolares. Lejos de ser un problema de eficiencia interna del sistema educativo, es un problema de desigualdad social. Las oportunidades objetivas de transitar con éxito por la escuela se diferencian según el sector social de origen, generando una masificación diferenciada. En el cruce de los procesos de exclusión social y de expansión de los llamados "mercados escolares" aparecen, como explica Van Zante (2008) en los fenómenos de diferenciación escolar que erosionan la creencia en el régimen meritocrático de las escuelas. Esta erosión es producto de los cambios en la relación de la escuela con el sistema económico, tanto por la devaluación de las credenciales cuanto por la escisión respecto de los saberes que exige el mercado de trabajo; como de la relación de la escuela con diferentes clases sociales a partir de la masificación y fragmentación de las instituciones en función del sector social de la matrícula que atiende. La escuela encuentra dificultades para sostener el encuadre normativo y las prácticas pedagógicas de los profesores, tal como operaban en etapas de una escuela media, selectiva y elitista, cuando atiende a sectores populares. Y las familias de clases medias y altas despliegan estrategias para mejorar su posición, ya sea creando sus circuitos de escolarización de manera privada, como generando un nuevo fenómeno, la "parentocracia" un modo de regulación del sistema educativo desplegado por los padres para influir en las instituciones públicas.

Respecto de las nuevas dinámicas de la desigualdad escolar, podría decirse que el impacto de la gravedad de la exclusión social y los efectos de la reforma educativa de la década del noventa en Argentina, acentuaron la dinámica de segmentación social que caracterizó a la oferta escolar. De hecho, las consecuencias de la crisis social, como hemos mencionado, no se han expresado principalmente a través de procesos de desescolarización, si no que, en el marco del debilitamiento de los mecanismos de protección social del Estado, del aumento de la pobreza, y de un progresivo crecimiento del sector privado en la educación, los criterios de segmentación escolar quedaron estrechamente ligados a la pertenencia de clase de los actores y sus escuelas. En este sentido, no se trata de distintos públicos escolares asistiendo a escuelas similares, sino de distintos públicos asistiendo a escuelas cada vez más diferenciadas. En relación con ello, Tiramonti (2004) sostiene que el concepto de "segmentación" hace referencia a la existencia de

un campo integrado, diferente, pero en relación con atributos comunes. En general, los trabajos vinculados a los circuitos de escolarización podían analizar la experiencia educativa de los estudiantes en términos de "mejores y peores" respecto de un proyecto común. Mientras que el término de "fragmentación", en cambio, se ancla en la ruptura de la organización Estado-céntrica de la sociedad con el consecuente quiebre del proyecto común que atañe al sistema educativo. Hablar de fragmentos es hablar de "partes" que carecen de referencia en una totalidad que les es común o los coordina.

3.4.1.1.1. De las políticas neoliberales de la década de los noventa a la política educativa kirchnerista.

A partir de lo señalado y a modo esclarecedor diremos entonces que, en los noventa, las políticas se destacaron por su aspecto privatizador de empresas estatales, concesionar servicios públicos y transferir servicios sociales a las provincias. Específicamente y en lo que respecta a educación, al proceso de transformación educativa desarrollado durante la década de los '90 se inscribió en el proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización, y desregulación de los servicios sociales, encontrando puntos de coincidencia con los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina. En palabras de Perczyk (2015) "la consolidación del proceso de descentralización en la década de 1990 no siguió criterios pedagógicos ni educativos, sino que estuvo estrictamente guiada por una lógica de disciplina fiscal". En ese marco, con un gobierno de corte neoliberal y la aplicación de reformas con ese tenor sobre el Estado Nacional, se sancionan la Ley Federal de Educación (24.195/93) y la Ley de Educación Superior (24.521/95). Mientras que con el fin del período neoliberal y el inicio del gobierno de Néstor Kirchner, el Estado nacional cobra un nuevo e inédito impulso de la mano del diseño y la implementación proactivas de políticas educativas que buscaban recuperar la participación del poder central y aminorar las profundas asimetrías en la performance pedagógica y capacidad de financiamiento de los sistemas provinciales, desarticulados en términos curriculares y con un fuerte retroceso salarial de los trabajadores del sector. Este ciclo centralizador impulsó la creación de una nueva arquitectura normativa e institucional que permitió al Estado nacional tener mayor protagonismo en la gestión de la educación pública argentina. Para tal fin y como punto de quiebre, se sanciona en 2003 la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (25.864) dado principalmente su carácter "reparador" en tanto que contempla la posibilidad de que el Poder Ejecutivo Nacional asista económicamente a aquellas jurisdicciones que no estén en condiciones de saldar deudas salariales con los trabajadores de la educación. En 2004, tuvo lugar la Ley del Fondo Nacional

de Incentivo Docente (25.919). Durante el año 2005 tuvieron lugar: 1) la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058) que consistió, principalmente, en la recuperación de la educación técnica, olvidada en la Ley Federal de Educación de los noventa propia de un contexto de desindustrialización y del achicamiento desde el Estado Nacional del sistema de ciencia y técnica. Y 2) la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) que consagró que la inversión en educación, ciencia y tecnología debiera alcanzar para el año 2010 un 6% del PBI. En al año 2006 tiene lugar la sanción de otras dos leyes en materia educativa: 1. Ley Nacional de Educación Sexual Integrada (25.864) que establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal»; y 2. Ley de Educación Nacional (26.206). La 26.206 incorpora lo sancionado unos meses antes en cuanto a destinar no menos del 6% del PBI a educación. Asimismo, también rechaza la concepción mercantilista de la educación y el conocimiento de la Organización Mundial de Comercio, unifica los niveles de educación (*Inicial, *Primaria, *Secundaria y *Superior) y eleva la obligatoriedad en 13 años.

En definitiva, el paquete normativo educativo implementado durante la década kirchnerista tuvo resultados sustanciales según Perczyk (2015), consolidando una nueva forma de articulación entre los dos niveles de gobierno, Nación y provincias, para implementar políticas educativas signadas por el diálogo a través del CFE, el compromiso técnico-político y la coordinación con la Secretaría de Planeamiento Educativo. Alcanzando valores inéditos en el gasto educativo a nivel provincial y nacional. A pesar de que persisten las asimetrías entre las jurisdicciones en el financiamiento educativo, los hallazgos del estudio muestran, en tercer lugar, el rol fundamental de la inversión educativa nacional. Reconstruyendo la relación con el sindicalismo docente, revalorizando el rol de los maestros como actor central en el sistema educativo argentino a través del aumento del salario real docente y la creación del instituto de formación docente. Los resultados son un indicio a favor que la política de fortalecer el centro y dotarlo de recursos es fundamental para aminorar las desigualdades financieras entre las provincias y garantizar un sistema educativa más equitativo, más eficiente y de calidad.

3.4.1.2. *Tensiones entre cultura escolar y culturas juveniles*

Respecto de las tensiones entre culturas juveniles y cultura escolar podemos decir que, en la actualidad, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículum o programa que la institución se propone desarrollar. Antes el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” y “alejado” de la cultura

escolar, en la actualidad resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura (las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables). La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación. Así la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales.

Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden (surgen tensiones entre la integración de los adolescentes a su "grupo de iguales" y su integración a las normas escolares), el logro de la armonización y la "negociación" entre ambos universos culturales, dadas ciertas condiciones sociales e institucionales, puede ser un desenlace probable de esta tensión estructural.

En tiempos actuales de masificación escolar, extensión de la escolaridad obligatoria y empobrecimiento (exclusión social) se generan nuevas preocupaciones a los que desde los distintos ámbitos disciplinares se pretende dar respuesta.

En la escuela media la crisis del sistema es más evidente ya que a ella llega un alumnado mucho más diverso, de procedencia cultural, social distinta por lo antes descripto.

3.4.1.3. *Sobre la relevancia del concepto "experiencia escolar" en el actual desarrollo de la sociología de la educación*

La propuesta de los autores Dubet y Martuccelli (1998) es volverse hacia la experiencia de los individuos, intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias, ello permite captar la naturaleza de la escuela.

La categoría de experiencia es importante para los autores porque según ellos cuando la escuela ya no funciona como institución, cuando se diversifican las finalidades, es preciso analizar no sólo cómo la misma construye sujetos, sino también cómo los sujetos se construyen a sí mismos, cómo moldean las instituciones, poniendo en relación la subjetividad con los mecanismos objetivos que la producen. Así, lo que se observa es que la masificación contribuye a la crisis del programa institucional de la escuela, que se agudiza con la crisis social y con un particular uso político del estímulo a la escolarización como moratoria laboral.

Los procesos de socialización se han transformado. Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente.

La experiencia escolar consiste en la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo donde los individuos construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. Pero, por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción remiten a las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de la competencia y educación.

3.5. La sociología de la educación de Pierre Bourdieu: escuela y jóvenes, hoy

En el marco de la perspectiva critico reproductivista ya mencionada, Bourdieu (1971) señala que a diferencia de lo que muestran algunas teorías sobre que la escuela enseña "la cultura de la sociedad"; debe advertirse que en realidad lo que enseña es la cultura de un grupo o clase social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social; lo que se reproduce a través de cualquier acción pedagógica es una arbitrariedad cultural.

Considera, no sólo la reproducción socioeconómica de la sociedad capitalista sino la reproducción cultural y la auto reproducción de la institución escolar. La escuela, por tanto, cumple una función cultural al inculcar, transmitir y conservar la cultura (por supuesto, la cultura dominante); rutiniza la cultura escolar, codificando, homogeneizando y sistematizando el mensaje escolar y a quien lo transmite.

En definitiva, Bourdieu (1971) considera que el papel del sistema educativo es reproducir no sólo la estructura económica y social, sino también la cultura, e incluso auto reproducir la propia institución escolar.

Bourdieu (1971) entiende que existe desigualdad, pues el éxito escolar se distribuye según la clase social de que provengan los estudiantes, en gran parte debido al diferente bagaje cultural (de clase social) de cada uno y su relación con la cultura dominante. La cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la Escuela que el alumno que procede de un medio pequeñoburgués -o de un medio campesino u obrero- no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado, mientras que, a un alumno de clase culta, le son otorgados por su posición social. La escuela, por tanto, cumple una función cultural: al inculcar, transmitir y conservar la cultura, dominante. Otra función social, al reproducir la estructura social y sus relaciones de clase. Y una función ideológica: al enmascarar esa función social bajo la apariencia de ser autónoma, independiente y neutral; y cuanto mejor aparente esto la escuela, mejor realiza esas

funciones. Entender la escuela como aparato de hegemonía implica pensar a la escuela como una institución atravesada por relaciones de poder y con la capacidad de legitimación de determinados modos de pensar, sentir, conocer y hacer.

Estas visiones diferentes sobre la función de la escuela orientan trabajos pedagógicos diferenciados con efectos político-pedagógicos que en un caso contribuyen y en otro se oponen a reforzar situaciones de desigualdad.

Capítulo 4
4. Objetivos y metodología

Abonando a los estudios argentinos que indagaron acerca de las expectativas de lxs docentes respecto de sus alumnos y el modo en que ellas influyen en los procesos de escolarización, (Kaplan, 1992,1997; Morgade, 1992,2001,2006; Tenti Fanfani, 2007) y tomando en consideración el actual contexto de ampliación de derechos y el marco de las políticas educativas dirigidas a garantizarlas que ya mencionáramos, llegamos a definir nuestros objetivos:

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo general.

Analizar las representaciones sociales que tienen lxs docentes de la escuela secundaria sobre lxs jóvenes estudiantes que asisten al nivel.

4.1.2. Objetivos específicos.

Comprender las condiciones de producción de las representaciones docentes sobre lxs jóvenes estudiantes.

Explorar y reflexionar sobre conocimientos e información que poseen lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes de la escuela media rosarina e interpretar posibles constituciones del campo de información de la RS.

Establecer juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales que constituirían el campo de la RS sobre el joven estudiante.

Identificar y analizar expresiones evaluativas de lxs docentes sobre el joven estudiante, reconociendo posturas y acciones del profesorado frente al alumnx a fin de diferenciar actitudes del docente frente al alumnado de la escuela secundaria actual.

Formular hipótesis significativas entre las representaciones de lxs docentes sobre lxs alumnos y las diversas trayectorias educativas de lxs estudiantes.

4.2. Metodología

A través de la construcción de un diseño metodológico de tipo cualitativo, buscamos explorar y describir las representaciones que lxs docentes portan respecto de lxs jóvenes estudiantes de la escuela secundaria, en la ciudad de Rosario, en la actualidad. Todo ello, entendiendo que las representaciones sociales son la configuración de una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, es decir siendo las actividades mentales construidas por lxs sujetos sociales en su relación con el mundo, en el marco de un contexto sociocultural determinado.

Vale señalar para diferenciar el contexto donde se realizó la investigación que, en la provincia de Santa fe, lxs docentes acceden a sus cargos, a través de concursos que establece el Ministerio de Educación provincial, el cual prioriza para titularizar o reemplazar, la antigüedad por sobre los antecedentes.

Respecto del universo de estudio de esta investigación como ya señaláramos en distintos momentos, son lxs profesores de escuelas medias que dictan clases frente a alumnos de distintas orientaciones curriculares, con título docente, y que enseñan a jóvenes estudiantes, de distintos sectores sociales. He de decir que nuestra muestra pudo armarse con gran dificultad durante el tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio, decretado a mediados del año dos mil veintiuno, por la segunda ola de la Pandemia de Covid-19. El agotamiento de lxs agentes educativos impedía a lxs directivos atreverse a solicitar la participación en las entrevistas a sus profesores, de hecho, vale explicitar que, de algunas otras instituciones, ni siquiera obtuvimos respuestas a nuestra carta de pedido. Entonces, a partir de ese tiempo de estrés vivenciado por todxs lxs agentes educativos, ya que debieron adaptar su trabajo, surge la propuesta desde lxs directivos de las escuelas y sin comprometerse con el resultado, en dar a conocer el estudio que se estaba realizando, mencionar la necesidad que teníamos de contar con profesores para realizar las entrevistas y pasar nuestro contacto a quienes quisieran participar, así fue como finalmente, logramos constituir la muestra de 9 docentes voluntarios -muestreo con voluntarios-.

En los estudios sociales, a diferencia del muestreo probabilístico en el campo de las Cs. Naturales, el interés fundamental no es la medición, sino, que buscamos comprender los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad. Muchas de las preguntas de nuestra investigación buscan conocer los sentidos que lxs entrevistadxs de nuestra muestra dan o construyen sobre lxs jóvenes estudiantes, objeto, ellxs de nuestra representación social. Por eso, es de primordial importancia el lugar que lxs participantes ocupan dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte. Decisiones que en un diseño de muestreo probabilístico

serían consideradas como fuentes de sesgo, en una indagación cualitativa son una vía para garantizar el rigor de la aproximación (Martínez-Salgado, 2012: 617).

Recuperando de nuevo, los aportes de Martínez-Salgado (2012), merece explicitar los parámetros desde los cuales entendemos que este trabajo puede constituirse en un aporte significativo para el estudio de la problemática que nos convoca.

En las investigaciones cualitativas la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos en determinado contexto a otro cuyo significado sea similar al del contexto estudiado se fundamenta en lo que se denomina transferibilidad, la cual sólo puede darse a partir de la descripción rica y profunda de cada fenómeno en su contexto, y no tiene como fundamento el número de casos estudiados.

Una de las posibilidades que ofrece el campo de la teoría metodológica se vincula con la idea de saturación. Esta idea supone que, desde el establecimiento de determinados patrones, se ordenaría la obtención de datos y esto habilitaría a la consideración (arbitraria, naturalmente) de la saturación de significaciones expendidas por lxs sujetos. Sin embargo, los riesgos de la arbitrariedad exponen al investigador a "recostarse" en enfoques demasiado restringidos, e inclusive, poco significativos, como así también, a una búsqueda mal encaminada, o incluso una falta de perspicacia de éste. A su vez, si tenemos en cuenta la exposición previa, la complejidad de lo real, y la relatividad de lo dicho exigen un esfuerzo interpretativo que incurriría en un acto contradictorio si inclina la práctica interpretativa hacia el número de veces que aparece un dato.

Una alternativa a esta noción de saturación sugiere que la inclusión de nuevas unidades de observación debe continuar hasta que el investigador disponga de los elementos necesarios para construir una teoría comprehensiva y convincente sobre el tema, teniendo en cuenta todo lo que aparece como dato, más allá de lo extraño o contradictorio que parezca. No obstante, creemos que esa disposición de elementos que estarían en condiciones de dar cuenta de la construcción de una teoría comprehensiva y convincente no es más que una potencial captura de un aspecto de la realidad en un momento dado (como también venimos sosteniendo desde el comienzo). Como sostiene Martínez-Salgado:

"[…] no habría ningún momento en el cual una búsqueda atenta y abierta dejara de encontrar elementos nuevos y relevantes sobre el tópico en estudio. Como lo señala Denzin, la realidad en su complejidad no puede ser nunca completamente capturada. No habría, entonces, punto de saturación. Ante esta objeción, una muy práctica sugerencia ofrecida por Mayan es que el investigador debe continuar indagando no hasta el punto de una quizá inalcanzable saturación, sino hasta el momento en el que considere que puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno que lo ocupa. Llegado ahí, seguramente lo que tendrá para decir no va a ser todo, ni

tampoco lo único, ni lo último que pueda decirse al respecto. Pero si logra plantear algo relevante, convincente o problematizador, podrá considerar colmado su esfuerzo" (2012: 617).

En relación con lo que fue nuestra incursión al campo resulta necesario mencionar cierta información específica. Nuestrxs profesores entrevistadxs surgen de tres escuelas medias públicas de la zona oeste de la ciudad de Rosario (Santa Fe- Argentina), una de gestión privada y las otras de gestión estatal, vale señalar también que una docente de la escuela privada también dictaba clases en una tercera escuela, de gestión estatal.

Respecto del tamaño de nuestra muestra decir que nuestro interés fue profundizar en la comprensión de las R.S. de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes y realizar un análisis interpretativo y no, desde una perspectiva probabilística.

Para recoger la información que sirvió, de material de análisis para el estudio que se pretendía realizar, se efectuaron nueve entrevistas semiestructuradas. La duración de cada una de ellas osciló entre 80 y 120 minutos.

Las entrevistas fueron realizadas a través de la aplicación digital, Zoom, ya que la salida al campo de esta investigación coincidió con los tiempos de no presencialidad escolar, ocasionados por la pandemia por Covid-19.

Según Gutiérrez Vidrio (2019) es debido al contexto en el cual se ubica el grupo, al rango de las experiencias concretas que tiene con el objeto de estudio, al conocimiento común y a las representaciones sociales ya existentes en este contexto, que un grupo social construye sus representaciones sociales en la manera en que lo hace y con las características que tiene (Wagner y Yamori, 1999). También son importantes las instituciones u organizaciones en las que interactúan lxs sujetos y grupos, así como la inserción social de lxs individuos en términos de pertenencia a determinados grupos y las prácticas sociales en los que éstos participan.

Lxs docentes entrevistados tienen entre 40 y 50 años, con una antigüedad superior a 14 años en el ejercicio de la docencia en su mayoría, con excepción a un entrevistado, cuya antigüedad era de 11 años.

Las instituciones donde lxs entrevistadxs realizaron su formación docente fueron públicas, la mayoría de gestión estatal vale indicar que sólo dos de ellxs, cursaron su formación en instituciones de gestión privada.

Respecto de la escolaridad alcanzada por lxs padres de lxs docentes entrevistadxs, puede observarse en los datos recogidos que lxs nueve docentes de la muestra provienen de familias, con un nivel académico que hubo alcanzado, primaria, secundaria y/o terciaria, en su mayoría, mientras que ninguna de las familias tenía estudios universitarios completos.

	LUGAR DE RESIDENCIA	EDAD	GENERO	INSTITUCION DE FORMACION	ESCOLARIDAD MADRE	ESCOLARIDAD PADRE	PERSONAS A CARGO	FORMACION ACADEMICA	POSTITULOS	ANTIGUEDAD DOCENTE	INSTITUCION DONDE TRABAJA	ESCUELA
E1	ROSARIO	48	M	E	P	S	SI	T	NO	22	P	P1
E2	ROSARIO	42	M	P	S	S	NO	T	SI	14	P/E	P1/E3
E3	ROSARIO	45	V	P	S	T	SI	U	SI	18	P	P1
E4	ROSARIO	42	M	E	S	P	NO	T	NO	15	P	P1
E5	ROSARIO	52	M	E	S	S	NO	T	SI	25	P	P1
E6	ROSARIO	49	M	E	T	T	SI	T	SI	26	E	E1
E7	ROSARIO	46	M	E	P(inc)	S(inc)	SI	T	SI	24	E	E2
E8	ROSARIO	47	M	E	S	P	SI	T	SI	21	E	E2
E9	FUNES	42	V	E	T	U(inc)	SI	T	SI	11	E	E1

[2]Cuadro de doble entrada sobre aspectos biográficos, académicos y profesionales de lxs entrevistados.

La intencionalidad de este estudio se centra en comprender las representaciones de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes, construidas históricamente y analizadas, en sus particularidades a la luz del sentir y la lógica de sus protagonistas.

La investigación cualitativa exige, y a la vez posibilita, la libre manifestación de lxs sujetos investigados con relación a sus intereses, creencias y deseos sobre el objeto de

[2] Referencias para su lectura:

1-Entrevistados (E1, E2, E3..., E9)

2- Edad: (en años)

3- Género: (V: varón, M: mujer)

4- Institución de formación profesional, tipo de gestión: (P-privada-, E-estatal)

5-Escolaridad madre: (S –secundaria-, P-primaria-, T-terciaria-P(inc)-primaria incompleta).

6-Escolaridad padre: (S –secundaria-, P-primaria-, T-terciaria-S(inc)-secundaria incompleta-, U(inc) -universitaria incompleta-).

7-Personas a cargo: (SI –tiene-, NO -no tiene-).

8-Formacion académica: (T-terciaria-, U-universitaria).

9- Postítulos: (SI –tiene-, NO -no tiene-).

10- Antigüedad: (en años)

11- Institución donde trabaja, tipo de gestión: (P-privada-, E-estatal)

12- Escuela: se detalla la escuela en la que el entrevistado da clases, tipo de gestión: (P1-escuela de gestión privada-, E1-escuela de gestión estatal número 1-, E2 -escuela de gestión estatal número 2-, E3 -escuela de gestión estatal número 3-).

representación. Es justamente la externalización de esas manifestaciones, la que constituye el material que nos permite acercarnos a las representaciones sobre lxs jóvenes estudiantes que portan lxs docentes rosarinxs.

El instrumento metodológico empleado fue la entrevista en profundidad, como uno de los instrumentos principales de acopio de representaciones sociales.

La entrevista es un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003) es la herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de lxs sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confieren una riqueza y profundidad únicas. En otras palabras, se inscribe en un marco discursivo, donde existe un proceso dinámico que es propio del lenguaje hablado. Un discurso se produce en un espacio, un lugar, un tiempo específico y forma parte de una cultura particular, en consecuencia, el sujeto, en su discurso, desarrolla una argumentación que se apoya en estos aspectos. En la argumentación del discurso se pueden encontrar las representaciones sociales Grize (1993).

Siguiendo a Ibáñez (1994), cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas de la investigadora o investigador.

La entrevista es ante todo una técnica que se traduce en la producción de un discurso. El discurso es “un conjunto coherente de saberes compartidos, construido, con frecuencia, de manera inconsciente por los individuos de un grupo social” (Charaudeau, 1985: 56).

Esos discursos sociales, son testimonio de la manera en que las prácticas sociales son representadas en un contexto sociocultural dado y racionalizadas en términos de valor (lo bueno/malo, divertido/aburrido, nuevo/viejo). Además, el discurso implica la comunicación: “refiere no sólo un acto de expresión de significados, sino presupone también un sistema de relaciones sociales y un conjunto de conocimientos culturales previamente establecidos que permite dicha expresión” (Rodríguez, 2001: 85).

Por eso, los discursos obtenidos por medio de entrevistas pueden poner de manifiesto las representaciones sociales. Como sostiene Vale Peón (2001:68): “la entrevista proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente”. Lo que el investigador busca encontrar es lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo (Guber, 2004).

Entonces, en este tipo de exploraciones de corte cualitativo, en las que el material de análisis lo constituyen los discursos producidos por lxs informantes, las modalidades de entrevistas más utilizadas son en profundidad y semiestructurada o focalizada.

En nuestro caso consideramos la entrevista semiestructurada como alternativa para capturar las representaciones sociales que elaboran lxs docentes. Ésta consiste en diseñar un grupo de preguntas relacionadas con el objeto de estudio (jóvenes estudiantes, en nuestro caso) que sirva como guion en el momento de su realización. Las preguntas tienen un carácter flexible, dado que se puede variar el orden de estas, demandar ciertas aclaraciones al entrevistado, generar nuevas preguntas durante el flujo de la conversación, como señalan los autores, Nils y Rimé (2003); ellos agregan que es importante recordar que el diseño de la entrevista se deberá centrar en dos puntos: asegurar que se aborde el objeto de estudio y facilitar el intercambio entre los protagonistas.

En los estudios sobre RRSS, el diseño de la guía de entrevista puede tomar varias modalidades. En algunos casos las preguntas se formulan teniendo en cuenta las tres dimensiones a partir de las cuales es posible analizar, con fines didácticos y empíricos, las representaciones sociales como "universos de opinión": la información, el campo de representación y la actitud (Moscovici, 1979:49). Si bien, en algunos casos el recorte de cada una de estas dimensiones es complejo, el uso de este análisis dimensional proporciona información sobre el contenido y sobre la construcción de las representaciones sociales.

En cuanto al diseño de cualquier instrumento de recolección de información, el investigador se confronta con cómo formular preguntas pertinentes para capturar las representaciones sociales. Para responder a esto, se debe contemplar que el estudioso, como parte de la elaboración de su metodología, necesita construir ejes de análisis con el fin de establecer el acercamiento al objeto de estudio. Se entiende por ejes de análisis a los constructos de orden teórico metodológico que son un soporte para indagar acerca del objeto de estudio y un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica. Así, se intenta, mediante los ejes de análisis, comprender el problema de investigación. No hay un número determinado de ejes en torno al objeto de estudio y, mucho menos, procedimientos para definir los mismos. Los ejes de análisis son una construcción que genera el investigador, considerando tanto el problema de estudio como el referente empírico.

Los nuestros específicamente, serán como indicaremos más adelante, 4 ejes, el primero, el de condiciones de producción de la representación social, otro eje, sobre la información con la que cuentan lxs docentes sobre el objeto de representación, un tercer eje, que consiste en el campo de la representación y, por último, el eje que contempla las actitudes docentes hacia lxs jóvenes estudiantes.

Como señalábamos en el párrafo anterior, la unidad de recogida de información, fueron lxs profesores de la escuela media mientras que el objeto de representación son lxs jóvenes estudiantes.

Sobre nuestra estrategia de análisis indicar, que nuestro análisis e interpretación del material recogido no ha sido una "etapa" diferenciada sino una actividad continua que se ha desarrollado a la par de la recogida de los datos, y que se completó y profundizó, una vez concluido el trabajo de campo. Queremos señalar que para el análisis e interpretación de las entrevistas, empleamos técnicas cualitativas de análisis de la información que consistieron, primero, en leer repetidamente la información una vez transcripta en su totalidad (Bogdan, 1996; Rodríguez, 1999); buscando aspectos significativos, en las mismas, que se reiteraban en los diversos informantes; intentando crear con ello, categorías sociales al respecto y acumular la información que respalda a cada una, analizando e interpretando, en lo posible, cada una de esas categorías, en función de cada informante y del contexto escolar.

La elección de las técnicas de análisis tuvo que ver, en parte, con la perspectiva metodológica que adoptamos y con los aspectos o elementos de las representaciones que buscábamos evidenciar. Intentando captar el aspecto discursivo de los saberes elaborados en común y su referencia al lenguaje, recurrimos a un enfoque hermenéutico, buscando un análisis en profundidad de las producciones discursivas (Jodelet, 1989), para todo ello nos fue de gran utilidad como técnica metodológica, el análisis de discurso[3], AD, de ahora en adelante. (Sayago, 2018).

---

[3]Respecto al análisis del discurso:

El análisis del discurso (AD, de ahora en adelante) nos ha sido de utilidad para estudiar las expresiones discursivas de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes, dado que necesitábamos profundizar en la búsqueda de elementos que nos permitieran reconstruir la matriz de sentido (Pêcheux) que las articula.

"El análisis de discurso debe ser entendido como una labor analítica ambigua que rompe y descompone el texto para luego suturarlo y recomponerlo de nuevo interpretándolo." (Gutiérrez, J. 2009)

La tradición de investigación cualitativa; Ibáñez, J. (1979), Ortí, A. (1986) y Alonso, L. (1998); diferencia tres niveles o dimensiones del análisis del discurso: 1) Nivel informacional (cuantitativo); 2) Nivel estructural (textual) y 3) el Nivel social (cualitativo- hermenéutico).

Respecto al nivel social, de aplicación en este estudio, la dimensión hermenéutica contempla como unidad de análisis, lo que se denomina "el discurso".

Un discurso, es el sentido que un sujeto le atribuye a éste, pero un sentido que es a la vez conocido a través de una expresión textual.

Su aplicación implica el Análisis del discurso social que tiene por objetivo la interpretación, ya que el texto contiene internamente lo que quiere decir, a la vez que remite a aquello externo por lo cual ese texto fue escrito o hablado, por lo tanto, lo que se busca es interpretar el texto, es decir descifrar el sentido oculto o aparente.

El AD es una útil y recurrida herramienta de análisis, con potencial heurístico importante. ya que la mayoría de los investigadores, tarde o temprano, se enfrentan a textos, a diálogos, a textos escritos, a entrevistas, etc., es decir, al lenguaje. Por lo cual, luego de la necesaria etapa de recolección y confección del corpus que será sometido a análisis, los investigadores producen textos acerca de esos textos, en una suerte de doble hermenéutica (Sayago, 2007).

A lo anterior se agrega la opacidad de los discursos: sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico. Esa opacidad plantea, entre otros, toda una línea de discusión semiológica que tiene que ver con la relación entre los signos y sus

Por ello, diremos que los textos producidos por lxs docentes fueron leídos desde esta lógica, es decir, lo explicito, lo dicho, como la apariencia o la forma visible del síntoma, y los resultados producidos a partir de nuestro análisis interpretativo, cómo intentos de recortar dentro de lo posible, algo de esas ideas veladas que insisten y que están estrechamente ligadas a las matrices que constituyen el campo de la representación social del docente sobre el joven estudiante de la escuela secundaria rosarina en la actualidad

En fin, al emplear el AD en nuestro trabajo, asumimos que el contenido manifiesto de un texto -lo dicho por lxs docentes- puede en ciertas circunstancias ser un dato engañoso. En ese sentido, antes que reificarlo, a menudo hay que aceptar la relatividad del dato discursivo (Santander 2007).

---

referentes, discusión de la cual Saussure (1997) prescinde al optar por el principio de inmanencia, pero que Barthes (1971) actualiza, lo mismo que Verón (1984, 1998).

A su vez, la evidente opacidad del lenguaje abre una discusión psico-lingüística que permite superar la noción saussureana clásica que considera al lenguaje como un código (transparente). Ya no basta explicar la comunicación humana como un proceso de codificación y decodificación pues ésta tiene un componente fuertemente inferencial (Grice 1975, Sperber y Wilson 1994), lo que significa que a menudo importa más la inferencia que los signos provocan que el significado literal de ellos, o sea, las palabras significan mucho más de lo que dicen. Ante esta tricotomía constituida por la importancia analítica de los discursos, la doble hermenéutica y la opacidad de los signos, resulta clara la necesidad de contar con herramientas de análisis que nos ayuden tanto teórica como metodológicamente.

Evidentemente, en la búsqueda de explicaciones y soluciones, el discurso es señalado, a menudo, como un lugar donde los prejuicios, estereotipos, representaciones negativas, etc. se reproducen.

Nuestro interés en esta investigación a partir de la recolección de datos fue realizar un estudio sobre las representaciones de los docentes de escuela media sobre los jóvenes estudiantes, siguiendo un enfoque procesual, enfoque que se sustenta en una aproximación hermenéutica, buscando captar la construcción y comprensión del sentido que otorgan los sujetos entrevistados al objeto de indagación.

Santander (2011) sostiene que analizar discursos es una tendencia que ha logrado importante aceptación en las Ciencias Humanas y Sociales. Esta convicción de considerar útil leer los discursos para leer la realidad social, se relaciona directamente con el ya mencionado giro discursivo que plantea una perspectiva nueva y alternativa a la de la filosofía de la conciencia respecto de los objetos de estudio y la objetivación de lo conocido. Podríamos decir que con el giro discursivo se pasa de un paradigma que ponía las ideas y la introspección racional en el centro de la observación certera del mundo, a otro que prioriza la observación y el análisis de los discursos. Esto implica un cambio epistémico radical en la mirada científica. Como bien lo aclara Ibáñez (2003), la dicotomía mente/mundo es reemplazada por la dualidad discurso/mundo. En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje, que le reconoce la capacidad de hacer cosas (Austin 1982) y que, por lo mismo, nos permite entender lo discursivo como un modo de acción. Por consiguiente, lo social como objeto de observación no puede ser separado ontológicamente de los discursos que en la sociedad circulan. Estos discursos, además y a diferencia de las ideas, son observables y, por lo mismo, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional.

Todo lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan. Como vemos, este paradigma le reconoce al lenguaje una función no sólo referencial (informativa) y epistémica (interpretativa), sino también realizativa (creativa), o, generativa (Echeverría 2003). En esta misma línea, toda una corriente de estudio conocida como Análisis Crítico del Discurso (ACD) entiende y define el discurso como una práctica social (Fairclough 1992, 2003, van Dijk 2000) y desde esa convicción inicia y justifica sus análisis discursivos como análisis sociales.

Mencionado esto, entendemos que analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una forma de acción social.

Santander (2011) señala como Marx (2008) reconoce que la relación entre ideas y realidad está mediada por el nivel de las apariencias, el cual forma parte de la esfera de las formas fenomenales. Es en esa distinción entre dos niveles de la realidad el que después lleva a afirmar a Zizek (2003) que es Marx quien inventa la noción de síntoma. Siendo el síntoma lo visible, y aquello que, a su vez, esconde las dimensiones no visibles que le dan forma, que lo sintetizan –y que interesan al analista.

Entonces, descriptas y fundamentadas las técnicas metodológicas empleadas, hay que decir que nuestro análisis se concentró en la lectura detallada del material recogido en las entrevistas para identificar discursos similares y cercanos de cada sujeto, lo que nos permitió la construcción de categorías de análisis. Todo ello, sin que nos pase inadvertido, que lo manifiesto no es la forma en como lxs docentes representan a lxs jóvenes estudiantes, si no, que el discurso explícito, es el vehículo a través del cual podemos recortar algo de esa esencia que constituye el campo de la RS que queremos conocer, es decir los datos recogidos, lo manifiesto cómo la vía regia hacia las RRSS.

Por todo ello, y considerando que las representaciones sociales no se expresan ni se observan directamente, como señala Grize (1993), las mismas, deben captarse a partir de los comportamientos verbales en general y en particular en los discursos, invitamos a lxs sujetos entrevistados a expresarse sobre lxs jóvenes estudiantes, partiendo de la idea, de que lo hacen en función de ciertas representaciones cuya existencia es previa al comportamiento verbal. Por tanto, si uno se propone estudiar las representaciones discursivas de las representaciones mentales que los sujetos construyen sobre aquello de lo que hablan "es necesario evidenciar la emergencia "en situación" de las representaciones a través del estudio de la organización argumentativa y semántica del discurso (Grize, 1987).

Para Grize (1989:171), toda representación, de cualquier manera, que uno la especifique, es la representación de alguna cosa; por tanto, se trata de un concepto semiótico. La naturaleza de "esa cosa" es fundamental, y "todo aquello, que después de las publicaciones de Moscovici, se ha dicho sobre las representaciones sociales es que son una forma de conocimiento".

Siguiendo a Grize (1993), como los modelos mentales no pueden ser observados directamente -por lo menos en el estado actual de la ciencia-; éstos solamente pueden ser captados a través de los comportamientos de los sujetos de todos los tipos, pero de éstos los más accesibles para su análisis son los comportamientos verbales, es decir, los discursos, ya sean verbales o visuales. Desde esta perspectiva, el estudio del discurso deberá permitir delimitar las formas de razonamiento a las que el pensamiento discursivo recurre, poner en evidencia la existencia de ciertos sistemas, y el grado de complejidad de sus objetos (Grize,1987:36).

El guion de nuestra entrevista se organizó a partir de cuatro ejes de análisis: condiciones de producción de las representaciones sociales, campos de información, campo de representación y campo de actitud (Moscovici, 1979).

La interpretación de los resultados del análisis se organizó a partir de la identificación de las tres dimensiones de las RRSS que propone Moscovici (1997) (actitud, información y campo de representación), enfocada a lo expresado por lxs sujetos acerca de lxs jóvenes estudiantes de la escuela secundaria.

El análisis tridimensional de las RS tiene dos ventajas: permite detectar su tendencia evaluativa y los contenidos concretos sobre los que se articula, y ofrece la posibilidad de analizar a los grupos sociales en función de esas características. Asimismo, permite ver en qué medida las representaciones de los grupos se sustentan sobre otros contenidos, se articulan sobre una determinada cantidad y calidad de información o se orientan en una dirección específica. Sin embargo, no se puede perder de vista que esta tridimensionalidad es únicamente la búsqueda de una información operativa para el análisis de las RS; en cierto modo, una solución metodológica para su estudio y caracterización, y no es que las RS tengan o posean esas tres dimensiones.

El eje de análisis de condiciones de producción está formado por aspectos de orden social, institucional e histórico que dan lugar a la elaboración de representaciones sociales (Jodelet, 1989). Los significados de las representaciones sociales no son neutros ya que se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social. La construcción de preguntas concernientes a las condiciones de producción de representaciones implica conocer al sujeto, docente, en nuestro caso, y su entorno, además de los elementos que coadyuvan a la construcción de representaciones sociales, entre ellos: género, formación profesional, puesto que ocupa el entrevistado, edad, escolaridad de lxs padres, institución donde se recibió la formación, antigüedad laboral, relación previa con la institución en la que desempeña la función docente, entre otras. Esto nos ha permitido recuperar elementos de los antecedentes, la problematización, las preguntas de investigación y los supuestos, con el fin de concentrar los aspectos que influyen en la construcción de la representación social.

El segundo eje contuvo preguntas ligadas al campo información, ello, como señala Moscovici, "se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social" (Moscovici, 1979:45). Éste comprende la selección que hacen lxs sujetxs de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación. Así, se puede enunciar preguntas acerca de los conocimientos e informaciones que tienen lxs sujetxs, los medios por los cuales tuvo contacto con el mismo, las fuentes que ha consultado al respecto, los elementos que resultan relevantes de la información disponible sobre el objeto de representación.

En relación al tercer eje, que se vincula al campo de representación, Moscovici advierte que "nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación" (1979:46), es decir que con las preguntas de este eje del campo de representación, buscamos comprender los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos como juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales (Jodelet, 1989a). Tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación. En esta dimensión se

pueden generar preguntas de evocación para que el sujeto exprese con qué o quién relaciona el objeto de representación, qué significados le atribuye, con cuáles elementos de la vida cotidiana relaciona el objeto.

Por último, en el eje de campo de actitud, las preguntas buscaron acceder a las expresiones de lxs docentes de carácter evaluativo con relación al joven estudiante. Es decir, a partir de la información que se comparte con el grupo y los significados que le son atribuidos al objeto de representación social se adoptan posturas y se ejercen acciones. Para ello conformamos preguntas que apuntaron a indagar las valoraciones que hacen lxs sujetxs, la posición que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el objeto de representación social.

Finalmente, es pertinente señalar que este trabajo no pretende establecer generalizaciones, así como tampoco buscar en las palabras de lxs docentes, respuestas "certeras" acerca de lxs estudiantes. Es a partir de sus palabras, sus discursos, que buscamos comprender el modo en que lxs actuales docentes de escuelas secundarias entienden, miran, consideran a las nuevas poblaciones de alumnxs que acceden al nivel en calidad de potencial estudiante.

Capítulo 5

5. Análisis dimensional de las representaciones de lxs docentes rosarinxs sobre lxs jóvenes estudiantes de la escuela secundaria

5.1. Condiciones de producción de las representaciones de lxs docentes

5.1.1. Respecto de las condiciones sociológicas e históricas de producción de las representaciones sociales que interesan a nuestro estudio y la soledad contemporánea.

Cómo es sabido, la escuela secundaria surge en el siglo XIX como respuesta en la modernidad, a la demanda social de impartir saberes necesarios para el trabajo, educar a las masas y a los futuros soberanos de una nación incipiente. Las escuelas medias fueron las encargadas de la formación de las clases dirigentes, de carácter selectivo y contenido humanista, dejando por fuera una vasta población que no podía acceder a la misma por su condición socioeconómica y cultural. Por ello, el currículum tradicional fue base de muchas exclusiones y reprodujo por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas.

El proyecto educativo consistía entonces, en homogeneizar lo heterogéneo, lo diverso, lo distinto, y así, bajo el manto de progreso e inclusión, se escondían como sabemos, las intenciones de borramiento de otras culturas.

El saber del docente no era cuestionado y al alumno se lo consideraba un sujeto pasivo, a quien se debía moldear.

En definitiva, la escuela tal como la conocemos, fue un dispositivo diseñado para atender necesidades, políticas, realidades socio familiares, de otra época, específicamente las de la modernidad.

Siguiendo a Brito (2011) diremos que el escenario escolar hoy, se ve estallado por la heterogeneidad del alumnado que llega a la actual escuela secundaria, pues supera a lxs docentes en recursos y previsiones disponibles. Heterogeneidad del alumnado que arrasa con el ideal de homogeneidad pretendido en algún momento y que exige, a su vez, una permanente reconfiguración de la tarea docente.

Hoy, los nuevos públicos que llegan al nivel, con sus específicas realidades subjetivas, familiares, sociales propias de la época, al confrontar con las expectativas de la escuela moderna, fomentan que las actuales escenas educativas se desenvuelvan en un contexto escolar crítico, que exige tanto una reconfiguración de la oferta educativa como de la labor docente.

La época posmoderna se inicia a finales del último tercio del siglo XX

Lxs autores que han reflexionado y escrito sobre la postmodernidad destacan las dificultades para definir el concepto de forma consensuada. Lxs diferentes intelectuales discuten a propósito del significado de lo posmoderno, desde diferentes puntos de vista. Destacando diferentes elementos como los más representativos. Al respecto, Baudrillard (1992, 1993, 2000 y 2001) reflexiona en referencia a la importancia de la televisión como elemento fundamental en la construcción de la identidad del individuo; McLuhan (1985, 1998 y 2005) destaca el concepto de la globalización para hacer referencia a la característica fundamental de esta etapa; Castells (2001, 2005 y 2009) analiza las conexiones de las nuevas tecnologías con las interacciones sociales; Beck (1998, 2002 y 2007) habla del concepto de riesgo en sentido amplio para caracterizar la sociedad actual; Bauman (2003, 2006 y 2007) destaca el concepto de líquido como elemento principal de los tiempos actuales y las relaciones sociales entre individuos. Recuperando esas reflexiones, Tahull, Molina Luque y Montero (2015) enumeran algunos de los elementos fundamentales de la Posmodernidad, entre ellos: la globalización; las nuevas tecnologías, especialmente la televisión e internet; los cambios del modelo económico, principalmente el desarrollo acelerado del capitalismo; nuevas relaciones contractuales de lxs trabajadores, precariedad laboral, subcontratación, desempleo; las migraciones; el consumo; también, la relevancia de la publicidad y la importancia de la imagen; cambios en la estructura familiar, nuevos tipos de familias; el individualismo; el placer, la importancia de la imagen personal, el propio cuerpo; la pérdida de referentes sociales, culturales, religiosos y políticos; las minorías étnicas; la inmediatez, en relación con la pérdida del significado objetivo del pasado y futuro -el individuo vive en un eterno presente-. Señalan también que lxs investigadores sociales destacan la incertidumbre, la complejidad, la dificultad, la contradicción y un grado más elevado de riesgos que en etapas anteriores. Conceptos como incertidumbre y riesgo son utilizados de forma reiterada por investigadores para caracterizar la sociedad actual.

Algunos de esos abordajes analíticos se cuelan en clave representacional en lxs docentes entrevistadxs, tensionando matrices cimentadas en coordenadas discursivas en proceso de mutación:

> "Son los chicos de la tecnología, los de la respuesta rápida, estos chicos nunca van a lo profundo de las cuestiones, son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface, no registran la autoridad"
> Profesor de Matemática y tutor, escuela de Gestión privada

En este texto, el docente destaca el protagonismo de las tecnologías, en la vida de lxs jóvenes actuales, mencionando también, el desinterés del alumnado actual por las propuestas escolares.

Otra entrevistada dice explícitamente:

> "Me viene la imagen de un adolescente, pero no de un estudiante. Claramente... Me viene la imagen de un adolescente, eh, así como te digo, como que me pasa como los veo cuando estoy dando clases... Una adolescente con una súper silla... Con unos súper auriculares... Todo preparado, y yo contenta pensando que todo eso es porque va a dar clase de matemáticas, pero es el equipo que tiene para jugar, me viene la imagen de esos chicos que bueno, que estudian porque estudian, porque en realidad tienen otros intereses... Eh... De un chico aburrido te diría... Con la enseñanza, y con la forma... la forma de educación que nosotros le estamos dando... Me parece que va por ahí" Profesora de Matemática, escuela de Gestión estatal.

Como puede leerse, la docente de matemática destaca también el protagonismo de los insumos tecnológicos en la vida de sus alumnxs y la relación que con ella tienen lxs jóvenes actuales, así como el desinterés por lo académico.

Tahull, Molina Luque y Montero (2015) enumeran elementos característicos de la posmodernidad, elementos que forman parte de los enunciados de nuestros entrevistados.

Entre ellos:

Las tecnologías son uno de los elementos que Tahull, Molina Luque y Montero (2015) enumeran como propio de esta época destacando el valor que ellas tienen hoy, en la construcción de la identidad de lxs jóvenes.

Otro de los elementos destacado por lxs autores, como característico de la posmodernidad, es el individualismo. Lxs docentes dicen respecto de sus estudiantes:

> "Son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface, vienen con déficit de socialización por la tecnología, vienen con el déficit del cara a cara" Profesor de Informática y tutor, escuela de gestión privada.

> "Se están generando unas individualidades increíbles, no se hace nada para sacarlos de ahí" Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión privada.

Respecto de la caracterización que lxs entrevistadxs hacen de lxs jóvenes, se destaca en estos textos, el déficit de socialización que le suponen a sus alumnxs, lxs docentes piensan que lxs alumnxs están mucho con la tecnología y que se están generando unas "individualidades increíbles".

Al respecto podemos recuperar algunas reflexiones sociológicas que destacan el auge de lo individual sobre lo social en la sociedad posmoderna produciendo una despolitización de lxs sujetxs es decir que, en la época actual, lxs sujetxs no se interesan por los grandes problemas de la sociedad, sino que su socialización se realiza, en términos de Lipovesky (1998), Maffesoli (1990), en colectivos hiper especializados, en neo tribus. Los cuales, lejos de compartir una misión histórica a futuro, otorgan importancia a las vivencias del presente, siendo indiferentes a los grandes proyectos de la humanidad propuestos en la modernidad.

Al respecto, Giroux (1996), Pedroza y Villalobos (2006), sostienen que lxs jóvenes se caracterizan por ser miembros de grupos móviles, tener identidades múltiples que se transforman constantemente y por estar mediados por el discurso del mercado, discurso que les es dado a través de los medios de comunicación. Además, ingresan al mercado y a sus reglas rápidamente gracias, en parte, a la influencia de los medios de comunicación. Otra característica relevante es no se preocupan por proyectos sociales de gran envergadura pues en la sociedad posmoderna se valora lo efímero y lo cambiante como se evidencia en los medios y en el sistema de producción. Los medios de comunicación y la industrialización permitieron que se diera una multiplicación vertiginosa de subculturas que toman la palabra y se comunican en un mundo globalizado. Todo ello, supone la muerte de una única visión de mundo, determinando el paso a la posmodernidad. Según Vattimo (2003), al desaparecer la idea racional de la historia central, surgen una multiplicidad de racionalidades locales: minorías étnicas, sexuales religiosas, culturales, que toman la palabra dejando de ser reprimidas por una sola visión del mundo. Así, surge un reconocimiento público de la pluralidad en la posmodernidad.

Posmodernidad y sus formas que fuerzan a lxs grupxs sociales a volver a representar lo conocido en otra época.

Otro elemento que relevamos a partir de las explicitaciones es la soledad y el cambio en las estructuras familiares. Respecto a ello, lxs docentes entrevistadxs sostienen sobre su tarea, que en la actualidad deben acompañar situaciones del alumnado que exceden o superan sus recursos y posibilidades, aluden específicamente, a la "soledad de los jóvenes", haciendo referencia a la "ausencia de una figura de adulto que los acompañe", en el afuera escolar, más específicamente, en el "entorno familiar".

Al respecto de esa soledad, señala una docente de Literatura de la escuela (dos) de gestión estatal, destacando el valor del espacio escolar, como espacio acompañamiento y contención:

> "Pienso que están solos... Lo que pasa es que en esta realidad que nos toca vivir es muy difícil para nosotros porque nos lleva mucho tiempo, y no los vemos. En el salón de clase pasan cosas extraordinarias, que nadie sabe más que los... eh... y.… y en estas realidades, por eso digo que el chico está muy solo... Y que el docente está muy abrumado de cosas... No tiene esta cercanía, entonces creo que... Tienen mucho potencial... Muchísimo potencial, y que ellos mismos se, se, se... no se valorizan lo que deberían. ¿No?"

Otra docente de Literatura, de la escuela de gestión estatal, también menciona la soledad de lxs alumnos que recibe la escuela secundaria actualmente, agregando que todo ello arma una escena educativa que trasciende lo esperado tradicionalmente para la función del docente, y pone al jaque la tarea:

> "Los chicos están creciendo muy solos... me parece que ya la figura también del padre... Como la figura de nuestra época que... eh... era un referente... También se está perdiendo... Porque hay chicos que no pueden contar con el consejo... Con el acompañamiento... Porque [se entrecorta] a veces son más [se entrecorta] padres de sus padres... Que... hijos... [Se entrecorta] y yo no hablo de cuando llega la ter [se entrecorta] si no que están más en el rol de hermanos... de los hijos... y no pueden ver qué cosas nos atraviesan... Eso es muy común también... "

Mientras que una docente de artes plásticas nos explica la realidad de sus alumnxs actuales, insistiendo en la soledad que vivencian sus estudiantes y la falta, muchas veces, de una estructura familiar que contenga y acompañe:

> "Solos, vagando por el barrio...Hay muchos chicos que juegan al fútbol... Pero también... O sea...como no pagan la cuota... El que va Bueno, van, porque realmente les gusta... O porque... Y el que juega en un club... con más... más... lindo... Por decirlo, no sé cómo explicarte... Eh... Ya te digo, tiene toda una familia atrás que lo acompaña, que le insiste, o que 'dale, anda'... ¿Viste? No tienen, eh... a lo mejor, como nosotros.... nos desesperamos porque el chico vaya a inglés, vaya a fútbol, vaya básquet, vaya a acá... eh... Ellos no, no tienen eso..."

Señalábamos más arriba que Tahull, Molina Luque y Montero (2015) destacaban a las tecnologías como elemento esencial en la construcción de la identidad de lxs jóvenes de esta época, vale agregar que el autor también hace referencia al peso que tiene la familia en dicha construcción identitaria. Dice al respecto de la familia "tradicionalmente, este era el agente fundamental en la formación de la personalidad del niño. A su alrededor pivoteaba el desarrollo social, psicológico y afectivo de los hijos. En la Posmodernidad, la familia ha tenido cambios importantes. Para muchos, está en un proceso de crisis. También, se han multiplicado las opciones de organización familiar" (Tahull, Molina Luque y Montero, 2015)

Dicho cambio en las estructuras familiares también es mencionado en los discursos obtenidos cómo puede evidenciarse en los textos anteriores "sin una figura de padre", "sin referente", "estos chicos no tienen en sus casas alguien que los levanté, que les dé un desayuno". Entonces, aparecen así, destacándose en los textos de lxs entrevistadxs, cambios en la estructura familiar y la soledad, como consecuencia de esos cambios, dos elementos destacados por Tahull, Molina Luque y Montero (2015) como característicos de la posmodernidad.

Al respecto de la soledad, García Peña (2019) sostiene que es un fenómeno creciente en nuestras sociedades contemporáneas, específicamente hace referencia al aspecto de la soledad que deshumaniza al hombre. Si bien se trata de un asunto humano inmemorial, en los tiempos actuales, marcados por un hiper consumismo globalizado, ha alcanzado escalas sin precedentes en la historia cultural. La investigadora mexicana, estudia y analiza la condición humana desde la perspectiva de algunos pensadores fundamentales de distintas áreas de saber, llamándole poderosamente la atención el hecho de que todos ellos, desde principios del siglo XX hasta nuestros días, aborden como un asunto central la problemática de la soledad contemporánea. Haciendo un recorrido por Durkheim, Simmel, Riesman, Jameson, Giddens, Lipovetsky; Gubern, Sibilia y Bauman- pensadores que tratan este tema como resultado de procesos

históricos, económicos y sociales que conducen a la llamada posmodernidad en las sociedades occidentales contemporáneas-, señala que sus planteamientos, nos acercan de manera sistemática a la soledad como una particularidad de nuestra época.

La investigadora (2019) destaca en sus conclusiones que el mundo actual, centrado de forma desmedida en diversas nuevas formas de individualidad y narcisismo, ha llevado al olvido y a la pérdida de espacios y valores públicos, compartidos, solidarios. La soledad surge del miedo al espacio abierto, que se percibe amenazante y lleno de riesgo, del miedo a los otros. La soledad resguarda y purifica, pero al mismo tiempo aniquila; los sujetos se van volviendo islas al respecto escuchamos a una entrevistada decir "Los chicos están mal, no se hace nada para sacarlos de ahí, se están generando unas individualidades increíbles", docente de educación física, de una escuela de gestión privada, mientras que otra entrevistada destaca sobre sus alumnxs que los ve "muy metidos, en los recreos, a cada uno en su celular, no comparten"–profesora de biología de la escuela de gestión privada- y un tercero, "que son chicos con déficit de socialización por las tecnologías-.

Es así como con el advenimiento de nuevas formas de narcisismo, con el abandono de la plaza pública y el predominio de la personalidad íntima se han postergado nuevas formas de sociabilidad y construcción de lazos: coincidiendo con esto decir que nuestrxs entrevistadxs no dejan de referenciar la soledad de lxs jóvenes alumnxs. Quizás lo más obvio sea la relación entre el vacío moral y el sentimiento de angustia existencial, para mencionarlo en términos modernos, que Durkheim menciona como componentes esenciales de la anomia y el descontento vago, el vacío interior señalados por Lasch como sentimientos subjetivos preponderantes en las sociedades contemporáneas; el hartazgo con respecto a las pautas competitivas de la cultura individualista resaltado por Maffesoli y la apatía generalizada denunciada por Lipovetsky (Girola, 269).

Entonces desde la recurrente mención que hacen lxs docentes sobre que "ven solxs a sus alumnxs", condición humana que según García Peña (2019), corresponde a la posmodernidad, se nos cuela en los textos, otro elemento que contribuye a demarcar las condiciones socio históricas desde las que se construyen las RRSS de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes.

Elementos propios de la posmodernidad, característicos de una época, que se hacen visibles en las distintas situaciones que requieren acompañamiento hoy en el ámbito educativo y que por sus formas superan las posibilidades o el deseo del docente -quién se siente abrumado-, pues excede, en palabras de Brito (2011), el ideal pedagógico de enseñar conocimientos, exclusiva carta de presentación del docente de escuela secundaria.

Hasta aquí, pretendimos dejar evidenciado como en los discursos de nuestrxs entrevistadxs pueden reconocerse elementos que caracterizan a la sociedad actual en la que se

destacan las nuevas tecnologías, el desinterés de lxs sujetos, el individualismo, el estallido del modelo familiar tradicional, la soledad de lxs jóvenes, Y cómo esas representaciones -por motivos que aquí nos exceden- en cierto sentido condicen con dicha caracterización sobre el contexto que desde los enfoques analíticos aquí trabajados.

5.1.2. Respecto de las características personales, laborales, profesionales de lxs entrevistadxs:

En este apartado, nos avocamos a describir algunos datos recogidos sobre las trayectorias personales, laborales y profesionales de lxs docentes entrevistadxs:

Como señalamos, la escuela secundaria se enfrenta en la actualidad, con el imperativo de alojar y atender el pluralismo posmoderno. El contexto social en el que se construye actualmente, la escena educativa, pone en jaque la tarea de educar, como se la entendía tradicionalmente.

Lxs profesores entrevistadxs, en nuestro estudio, son lxs sujetxs de la representación social, cuyo objeto de representación, son lxs jóvenes estudiantes. Docentes de escuelas medias que dictan clases frente a alumnxs de distintas orientaciones curriculares, con título docente, y que enseñan a jóvenes, de distintos sectores sociales.

Indagando sobre la existencia del vínculo previo entre lxs profesores entrevistados con las instituciones donde dan clases, decir que, en los datos recogidos aparece, que el vínculo pareciera ser más común en la institución de gestión privada, donde algunos de lxs docentes, fueron alumnos de la casa de estudio sin embargo no existe vínculo alguno del docente con la institución de gestión estatal, por lo menos entre lxs docentes que conformaron la muestra de este estudio.

Con referencia a la formación docente de nuestrxs entrevistadxs, nos encontramos con una mayoría de docentes, siete de lxs nueve profesores entrevistadxs que optaron por la docencia como profesión, y fueron egresados de institutos de profesorados. Mientras que dos de ellxs, mencionan que, si bien han tenido otra formación profesional, de grado universitario, por dificultades para insertarse en su medio, eligieron la docencia como medio de vida.

Con referencia a la formación docente permanente, surgen datos significativos, lxs docentes entrevistados, en su mayoría, cuentan con títulos posteriores al título de base. Sin embargo, respecto de la formación continua, no logran concluir los trayectos, apareciendo como motivos señalados: la falta de tiempo y el exceso de carga de trabajo.

> “Tengo un postítulo en integración areal, era profesora de Cs naturales, el postítulo completaba eso, después hace 3 años; empecé la especialización en tics del ministerio de Educación Nacional, la cursé,

pero no la terminé, trabajo en 3 instituciones, y después mala mía, me cansé" Prof. Biología, escuela de gestión privada.

"Empecé a estudiar hace tres años la licenciatura en Gestión educativa, digo a distancia porque no me quedaba tiempo para poder asistir presencialmente, porque la verdad que yo entro a la escuela de 7 a 19, y la verdad no me quedaba margen, entonces empecé a estudiar en la UAI, la licenciatura y bueno, la verdad que no la pude sostener, la verdad, no pude, no pude" "me di cuenta que yo necesitaba hacerlo con la obligación de ir a cursar, porque si no con el trabajo, mi familia, no podía...así que bueno quedó trunco, después hablando con un par de compañeras, intentamos ponernos a hacer algo presencial en la UNR, de lo mismo, en calle Entre Ríos y bueno, después nos agarró la pandemia… y bue…" Prof. Tutor, escuela de gestión privada

Respecto a "ese no tiempo" para culminar la formación y la sobre carga laboral manifestada, también quedan anticipados algunos rasgos que nos permiten acceder a otras condiciones de producción de las RRSS., que pretendemos reconocer para nuestro estudio. Lxs docentes de escuela secundaria en Santa Fe, trabajan por hora cátedra, horas que pueden dictarse, en distintas instituciones y con un total de hasta 44 horas, que en palabras de un entrevistado se traduce "en docentes que trabajan de 7 a 7", o en la explicitación de otra, que después de dar clases por tres escuelas "se cansan" "no les queda tiempo para nada", hacemos mención a ello para superar la imagen neutral y objetiva de la identidad docente, ya que lxs profesores de escuela secundaria como podemos advertir son sujetos sociales sometidos a los mismos infortunios que el resto de la sociedad, y fragmentados, tanto en sus efectos como posibilidades (Brito, 2011)

Finalizando, con el último criterio considerado en el primer eje de las entrevistas, diseñado, para delimitar el contexto desde donde se construyen estas ideas sobre lxs jóvenes estudiantes, advertimos que lxs docentes tienen distintas expectativas respecto de su carrera a futuro -preguntamos a 5 años-, pudiendo interpretarse dos posiciones, una de ellas, es el deseo de permanencia en el aula junto a lxs alumnxs y otra, asumir tareas de gestión. Lxs primerxs -lxs que quieren permanecer en el aula- se manifiestan firmemente, apoyándose en la idea de que los equipos directivos están alienados a las demandas del sistema y descontextualizados, de la realidad escolar. Lxs segundxs motivadxs por la posibilidad de promover cambios, consideran que dirigir una institución los acerca a la posibilidad de hacer de la escuela, lo que ellos aspiran. Lo señalado se expresa de la siguiente manera:

"Yo personalmente, veo como la gestión aniquila a la persona que está en el cargo directivo y creo que hay algunos que terminan perdiendo el eje...al final de mi carrera quiero estar más a gusto posible, la dirección desgasta mucho, te lo bajan y no suma y las personas que deberían pensar en los chicos, motivarlos, entenderlos, pero la escuela hoy es un negocio" "Los chicos ya no son lo que eran" Profesora de educación física, escuela de gestión privada.

> "Me encantarías seguir trabajando, eh, con los alumnos... Eh... He tenido posibilidades de estar en.… cargos directivos... Y ya los he renunciado por quien... Por quinta vez... en la misma escuela donde trabajo, que hace 21 años que trabajo ahí... Eh... en el EMPA donde también trabajé...también tuve posibilidades... Le huyo a esos lugares de gestión. Ni que me paguen doble, mirá lo que te digo... Ni que me paguen doble" Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal.

> "Bueno, también un poquito a nivel personal, pero lograr que la escuela, lograr hacer de la escuela, un lugar auto gestionable, [Se entrecorta] en, de, no nos vengan del ministerio con, burocracia que no llega a ningún lado, que no sirve, y que, no aplica sobre lo real. Y me, eh, y... Porque, esto es mucho más profundo, porque las cosas que suceden en los, en las escuelas, por ejemplo, desde el punto de vista incluso, desde los concursos de titularización... Tal y como están hechos los concursos de titularización... Permanentemente cada dos o tres años, te arruinan los equipos de trabajos que se llegan a construir porque nadie es titular. Entonces te desarman todos los equipos de trabajo. Eh, y una de las aspiraciones que tengo yo, en la escuela siendo profesor o, no sé si seré vicedirector o director algún día, formar equipos de trabajo en una escuela que se autogestione" Profesor de Historia, escuela de gestión estatal.

> "Concurso mediante, o si las cosas siguen así... Podría continuar en la dirección de la escuela…Pero para transformar. Yo creo que la escuela tiene que recuperar un poco eso que, que, que... Es la función primaria de enseñar, ¿no? No impartir conocimiento cómo se impartían antes... Pero, tampoco perder esa función prioritaria que se fue mucho al lado de lo social, ya hoy" Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal.

Al respecto de los comentarios citados, recuperamos en el material obtenido algunas posiciones de lxs profesores respecto de la práctica docente, posiciones que hacen pertinente recuperar el debate, siempre vigente, que existe en el ámbito educativo, sobre vocación y profesión docente. En los comentarios transcriptos, algunxs docentes eligen ante nuestra pregunta sobre las expectativas a futuro sobre su vida profesional, permanecer en el aula y desde ahí alcanzar la jubilación, mientras que otros, buscan promoverse a cargos de gestión y desde ahí propiciar, las transformaciones necesarias para la escuela que ellxs imaginan.

Respecto a ello, interpretamos, sirviéndonos de la diferenciación entre vocación y profesión que hace Tenti Fanfani (2009), que ya sea quedarse en el aula o promoverse a la gestión, para el buen ejercicio de cualquier trabajo, en este caso, la docencia, se requiere que aquellxs que lo hagan, estén dispuestos a incomodarse, a poner en juego eso extra, que trabajar con otrxs requiere y que, por lo tanto, uno u otro lugar, siempre dependerá en lo particular, del compromiso de cada agente, del deseo que cada agente ponga en juego . Tenti Fanfani (2009) dice que "la docencia es un servicio personal, es un trabajo con y sobre los otros y por lo tanto requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de copresencia deben dar muestras ciertas que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad. El docente debe demostrarles a sus alumnos que él cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos -no el único- que lo induce a hacer el trabajo

que hace. Este componente ético es un requisito del buen ejercicio de la docencia". Desde ahí, y respecto de las expectativas de nuestros entrevistadxs, pareciera ser clave, el deseo de cada unx por su propia práctica docente, es decir el componente vocacional en lo que se hace, como nos deja entender T. Fanfani (2009), la diferencia en cada ejercicio profesional siempre queda ligada, a lo que cada unx esté dispuesto, ya sea en el aula o en cargos directivos, a involucrarse, a comprometerse con la labor docente. Pero para no resultar idealistas y en consonancia con lo dicho anteriormente, la práctica docente, tiene lugar, en un contexto socio histórico determinado y está atravesada por múltiples factores de la época, dichas contingencias también impactan en lo que cada uno esté dispuesto. En los datos obtenidos, lxs docentes que optan por permanecer en el aula ven a sus directivos "alienados a las demandas administrativas del sistema", "perdiendo el norte", en sus propias palabras, esxs mismos son los que enuncian desear, permanecer en el aula, expresan, unx que desea verse "jubilada"- entre risas- y otra diciendo, "mira lo que te digo, ni que me paguen doble", ante la posibilidad de dirigir una institución escolar actual. En esas palabras, se manifiesta el deseo de concluir la carrera docente cuanto antes, como metáfora de cierto agotamiento, y la segunda, manifiesta no estar dispuesta al esfuerzo que seguramente requiere la gestión en la actualidad. Para concluir nuestra interpretación, nos sirve el enunciado de Tenti Fanfani(2009), en el que se señala que lo vocacional, decae, en contextos históricos determinados, "en el momento fundacional del oficio del maestro el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. Sin embargo, el "equilibrio de poder" entre ambos componentes varía en función de circunstancias históricas. ¡Hoy suele decirse que el elemento estrictamente "vocacional" no es el que predomina en el cuerpo docente de la mayoría de los países occidentales", quedando en palabras de un docente de la siguiente manera "no veo mucha vocación en los docentes, considero que no están dispuestos a dar algo más, no se ofrecen, nada extra, todo dentro del horario estipulado, el docente no está dispuesto, ... los maestros no están dispuestos a hacer nada, por los chicos!". Entonces, el quedarse en el aula, podría también tener que ver con cierto descreimiento docente, de que algo de lo que no funciona, pueda ser diferente, al respecto dice una docente: "al final de mi carrera quiero estar lo más a gusto posible, la dirección desgasta mucho, te lo bajan y no suma y las personas que deberían pensar en los chicos, motivarlos, entenderlos, pero la escuela hoy es un negocio"

Con lo expuesto en este apartado sobre las condiciones de producción de las RRSS, enunciamos y analizamos algunos aspectos relativos a las condiciones sociohistóricas, personales, profesionales, académicas y laborales que caracterizan tanto a la sociedad en general como a la muestra de este estudio en particular, acercándonos de cierta forma, a partir del

material recogido, a las fuentes de determinación de las representaciones sociales que pretendemos explorar.

5.2. Campo de información de las representaciones docentes sobre lxs jóvenes estudiantes

Según Araya Umaña (2002) la información que se tiene del objeto de representación social, en nuestro caso la información que tienen lxs docentes de escuela media sobre lxs jóvenes estudiantes afecta a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada, que en nuestro estudio versa sobre lxs jóvenes estudiantes de la escuela media rosarina.

El instrumento de indagación diseñado- y las preguntas de este eje específicamente- tuvieron por objeto organizar los conocimientos que tienen lxs docentes sobre lxs jóvenes que hoy son sus alumnxs, para ello buscamos recabar datos que nos brindaran material de análisis para construir el campo de información con la que cuentan lxs docentes, sujetos de nuestra RS.

En primer lugar, preguntamos a nuestrxs entrevistadxs, sobre lo que se escucha sobre lxs jóvenes en la actualidad y su opinión al respecto, que escuchaban sobre ellxs en los medios de comunicación y, por último, si habían accedido a material bibliográfico y académico actualizado sobre el objeto de representación y si ese material coincidía con lo que se escucha actualmente.

5.2.1. Sobre lo que escuchan lxs docentes sobre lxs jóvenes en la actualidad.

Lxs entrevistadxs enunciaron que la sociedad considera a lxs jóvenes actuales: “vagos”, “facilistas”, “sin apego al esfuerzo”.

Explícitamente, lxs docente dicen que la gente piensa:

> “Que son todos vagos...se los subestima, se los critica, que son cualquiera” Profesora de Biología, escuela de gestión estatal y privada

> “...que los jóvenes no leen” Profesora de lengua, escuela de gestión estatal.

> “Que los chicos no saben nada” Profesor de Historia, escuela de Gestión estatal

Buscando indagar acerca de la posición de nuestros entrevistadxs respecto de la opinión que la sociedad tiene de las juventudes, preguntamos que pensaban ellxs sobre lo que se dice y al respecto, señalan:

> "Los jóvenes están estigmatizados, Mirá, yo he escuchado decir cosas terribles... Sí, sí. Cosas terribles, cosas terribles, porque... Me da cosa decirlo, pero, eh, racismo total, y clasismo" Profesor de Historia, escuela de Gestión estatal.

> "La gente tiene preconceptos que no tienen nada que ver con lo que por lo menos yo veo o siento en el aula. gente que no está en contacto con la docencia tiene prejuicios y preconceptos …" Profesora de Biología escuela de gestión privada y estatal

> "Me parece que los jóvenes un poco se les, se les, siempre se le impone la responsabilidad... de que van a ser el futuro... Eh... Este... 'En ustedes está nuestro futuro, en ustedes está nuestro futuro" Profesora de Matemáticas, escuela de gestión privada

> "Siempre he sido una defensora de los jóvenes... Eh... cuando, en la escuela, por ejemplo, lo que... [Se entrecorta] me atañe a mí que son los libros... La gente empieza: 'No porque los jóvenes no leen'... Y yo inmediatamente, retruco la pregunta y digo: 'A ver, cuál fue el último libro que vos adulto, que leíste'... ¿No? Ehm... entonces, por ahí... eh... le vamos encontrando la vuelta a algunas cosas... Me parece que el adulto focaliza demasiado... Que... Que el joven es esto... que está lleno de cosas... Que debe hacer..." Profesora de Literatura, escuela de gestión estatal.

Hasta aquí y dada las diferencias explicitadas por lxs entrevistadxs entre el joven caracterizado desde la opinión pública y el alumno que llega a las aulas, queda delimitado que los saberes de nuestros sujetos entrevistadxs, difieren del sujeto representado en la opinión pública ya que la propia experiencia docente les permite advertir que lo que se dice de las juventudes nada tiene que ver con el joven que ellos tienen como alumnx, por lo tanto diremos que el conocimiento de lxs profesores entrevistadxs, tiene entre otras fuentes, la experiencia profesional.

5.2.2. El tratamiento que dan los medios de comunicación a las juventudes.

Para continuar con la estructura organizativa de los conocimientos de lxs docentes rosarinxs respecto de nuestro objeto de representación, preguntamos a lxs entrevistadxs, si habían accedido a información sobre lxs jóvenes a través de los medios de comunicación, lxs profesores expresaron que sí, agregando además estar advertidos sobre las ideas negativas que instalan los medios de comunicación sobre lxs jóvenes, explícitamente expresaron al respecto:

> "Los medios yo creo que no, que no tienen noción de lo que... por lo menos, acá en Santa Fe, Rosario... te digo, si no hablan de Rosario, ni hablar lo de Buenos Aires... Eh... no saben cuál es la realidad escolar... no, no, no tienen idea de lo que pasa..." Profesora de Arte, escuela de gestión estatal

> "En los medios de comunicación, es todo negativo lo que escuchas de los jóvenes, que fiestas clandestinas, que drogas que abandonos...que chicos sin conectividad, en los medios es todo lo malo y de vez en cuando una noticia grata...los chicos que van a las olimpiadas…" Tutor, escuela de gestión privada

Cerbino (2006) señala que, los medios de comunicación social construyen discursos que pueden traducirse en creencias y prácticas cotidianas de la población en general, fomentando,

por ende, una enorme influencia en los procesos de creación de discurso y opinión y hasta modelan formas de entender el mundo (Diez y Fontal 2004: 5).

Mediante el uso del lenguaje, las imágenes y discursos determinados, los medios de comunicación pueden influenciar en las concepciones simbólicas y los sistemas de valores de la población receptora de la información, siendo también posible que se produzca un cambio de conductas de dicha población (Pedone, 2001).

Específicamente, interrogados sobre la forma en como los medios se refieren a lxs jóvenes, nuestrxs entrevistadxs explicitan que los medios instalan una mirada muy perjudicial sobre lxs jóvenes, están advertidos que mucho de lo que los medios dicen sobre lxs jóvenes es muy negativo, agregando que lxs jóvenes con lxs que ellos trabajan diariamente, nada tienen que ver con la idea que se transmite mediáticamente sobre lxs jóvenes.

Ello se expresa en los enunciados docentes que sustraemos de las entrevistas:

> "No escucho medios de comunicación, ni leo, pero lo que escucho sobre gente que no tiene que ver con la docencia, tiene preconceptos que no tienen nada que ver con lo que por lo menos yo veo o siento en el aula, gente que no está en contacto con la docencia tiene prejuicios y preconceptos que…que son todos vagos...se los subestima, crítica, "son cualquiera", la bajada de los medios de comunicación respecto de los jóvenes es la misma que te dije antes que la gente dice...La gente escucha y repite en general" Prof. De Biología, escuela de gestión privada.

> "¿Sobre los jóvenes? Los medios de comunicación sobre los jóvenes... Ay, ay, ay... Eh, bueno. Hay, para mí hay que partir con respecto a los medios de comunicación, que... hay que partir de una generalización... Que... Un noticiero te muestra 25 noticias, y 24 son malas... Son malas, y por ahí, haya una sola buena, y yo creo que lo mismo hacen con la juventud. Eh porque están estigmatizados... Yo... no, no he escuchado noticias que digan, eh, un joven ayudó a una ancianita a cruzar la calle... Cuché que dos jóvenes de quince años balearon a un tipo... Eh, que pasaron en moto y le robaron la cartera a una señora... Porque... eso también es lo que quieren mostrar..." Profesor de Historia, escuela de gestión estatal.

El material recogido en nuestras entrevistas, cuando preguntamos acerca de cómo los medios abordan los temas vinculados a juventudes, coincide con lo que sostiene Cerbino (2006) respecto lxs jóvenes y los medios, al señalar que estos últimos despliegan una mirada mediática tendiente a estigmatizar a lxs jóvenes en general y a las pandillas en particular. Agregando que nunca se muestran sus representaciones, expresiones y prácticas culturales, los complejos procesos de construcciones identitarias a los que precisamente contribuyen los medios de comunicación y las nuevas gramáticas audiovisuales generadas en escala planetaria por las industrias de la cultura.

Cerbino (2006) agrega que la mirada de la mayoría de los medios es alarmista y escandalosa, reproduce o contribuye a crear estereotipos y lugares comunes al servicio de unas "verdades oficiales" que sancionan sin tener en cuenta otros y complejos factores. Los medios tienden a exagerar y espectacularizar el "mal" a la manera de una novela policial, donde de

antemano se reconocen los personajes “malos” y los “buenos”, el todo empaquetado con los ingredientes “justos” para que el televidente o el lector no tenga que hacer ningún esfuerzo analítico para emitir su juicio.

Al respecto Saintout (2008) se pregunta y responde: “¿Qué dicen los medios de comunicación de los jóvenes? Dicen muchas cosas, pero fundamentalmente que son sujetos del deterioro, que están ellos mismos “deteriorados”. Que no valoran la vida: ni la propia ni la ajena...Los jóvenes aparecen en las noticias como protagonistas del malestar, construidos a través de un discurso descontextualizado y simplificador que los asocia con la muerte” (Saintout, 2008).

Lo abordado hasta aquí, nos mostraría entre nuestros entrevistadxs, un docente advertido y crítico, al menos desde lo explicitado, de la mirada que los medios buscan instalar sobre las juventudes actuales. En palabras de nuestros entrevistadxs los medios estigmatizarían a lxs jóvenes “mostrándote, veinticuatro noticias malas sobre jóvenes y una buena”, diciendo “que son todxs vagos”, “que roban...”, “que están en cualquiera”.

5.2.3. Docentes advertidos pero atravesados: algunas expresiones de lxs entrevistados.

Considerando a Cerbino (2006) y Saintout (2008), algunos textos obtenidos en el campo podrían indicar que las formas mediáticas de mirar, de tratar lo joven, atraviesan algunas de las expresiones recogidas.

Entre los textos a disposición a partir de las entrevistas, lxs profesores expresan:

> “Me generan bronca, porque uno hace tanto por ellos y uno ve que en muchas veces no responden...hay desinterés, o porque le buscan la veta cómoda” Tutor y profesor de informática, escuela de gestión estatal.

Al respecto de esa emoción que genera en el docente la posición del alumnado, le solicitamos que pronunciara aspectos relevantes de sus estudiantes, que le generan esa “bronca”, al respecto retomamos un texto ya utilizado con anterioridad, en el que el docente refiere:

> “Estos chicos son los chicos de la tecnología, los de la respuesta rápida, estos chicos nunca van a lo profundo de las cuestiones, son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface, vienen con déficit de socialización por la tecnología, vienen con el déficit del cara a cara. Imagínate que ya vienen con una formación, la sociedad los lleva a eso, se aburren rápido, nada los satisface, …”

Continúa:

> "No registran la autoridad, no registran la autoridad del padre, ni la del docente, no podemos pretender que registren a un policía...para ellos estamos todos en el mismo nivel, no digo ni que está bien ni está mal... (con ironía) "Ojalá la puedan ver en algún momento a la autoridad. No registran nada...tienen naturalizadas cuestiones que para otras generaciones no era así, actitudes, formas de hablarse entre ellos, … eso también me llama mucho la atención como se hablan entre ellos, parece que uno siempre rescata lo negativo, pero también tienen cosas positivas. Yo a veces los escucho hablar y… cuando uno está frente al curso no es fácil taparse los oídos, uno hace la vista gorda. a veces me sorprenden las cosas que hacen, de cómo se tratan, denigran...uno les llama la atención… y te dicen… pero profe...nosotros...veo que dicen, se dicen cosas que ni saben porque la dicen, justamente son formas naturalizadas y uno lo ve desde otro lugar, me parece relevante...no se...eso…"

En el texto obtenido, leemos que el docente puede escuchar que su caracterización es negativa, dice al respecto: "pareciera que uno siempre rescata lo negativo" sin embargo, cuando quiere recuperar lo positivo, la cara negativa se refuerza, quedando los rasgos positivos sin ser, siquiera nombrados. Esta caracterización docente nos dejaría ver al sujeto, en este caso, nuetrx entrevistadx, atrapado, ahí justo donde lxs medios desean, en palabras de Cervino, en una mirada alarmista y escandalosa, que reproduce estereotipos y lugares comunes al servicio de unas "verdades oficiales" que sancionan sin tener en cuenta, otros y complejos factores.

Otro texto que obtenemos y podemos considerar al respecto, es el de una profesora de Educación Física, de la escuela de gestión privada, la cual expresa sobre lxs jóvenes:

> "Los adolescentes siempre fueron adolescentes y siempre fueron vagos. Son tirando a la vagancia ...cuanto menos pueden hacer mejor…".

Al indagar al respecto sobre esos dos significantes que califican al joven "vagos y facilistas", la docente expresa:

> "Para mí, la escuela, no me remito a los dos años de pandemia, me refiero a antes, se les daba dos millones de oportunidades a los pibes, No, haber...tenés que estudiar, no estudiaste, te la llevas, y a fin de año la rendís y tenés que estudiar todo lo que tenés que estudiar, si no, hay algunos, que, teniendo un poquito de facilidad, no hacía nada en todo el año, molestaba y a fin de año sacaba todas las materias, pero porque se le dan muchas oportunidades, podían recuperar, recuperar. No saben esforzarse, dejan la escuela, veo un montón de chicos de segundo año que se quieren ir a la escuela media para adultos (E.E.M.P.A). La escuela manda las políticas que dicta el ministerio, y cuando se implementa, se caga en el esfuerzo y el involucramiento del docente, creo que la escuela debería dar otro mensaje. la dirección te pide que pasen. Es propio del adolescente, y no explotan su potencial. hay un cansancio de parte de los docentes, no veo mucha vocación en los docentes, considero que no están dispuestos a dar algo más, no se ofrecen, nada extra, todo dentro del horario estipulado, el docente no está dispuestos, los maestros no están dispuestos a hacer nada, por los chicos"

En esta aclaración podemos asumir que la docente parte de la idea que los chicos como dice al principio son "vagos por naturaleza", estereotipos que no serían interrogados y cómo podría advertirse, podrían ser base de muchos de los discursos circulantes en el ámbito. Son, la escuela y los adultos, quienes deben sacarlos de ahí, apelando como veremos más adelante, a la

función redentora de la figura del adulto, sin embargo, concluye, que, dada la situación actual y las políticas vigentes, no se hace nada para "sacarlos de ese lugar".

Otra docente, cuando se explaya dando su opinión sobre cómo es mirado el joven desde la sociedad, dice:

> "La verdad que a veces me da un poco de temor... cuando veo en el salón, este, en... Ver que... En las manos de estos gatitos chicos está nuestro futuro, porque me parece que les falta a lo mejor un montón de formación... Que no tiene que ver con contenidos... Sino que... no sé cómo explicarte a ver esto que me pasa... En este sentido... Ehm... Veo que son chicos que... En algunos casos están muy carentes..."

En el discurso docente de lxs entrevistadxs, más allá de lo explicitado sobre la opinión pública y los medios de comunicación, aparecen algunos enunciados que portan estereotipos sobre lxs adolescentes como: "se encuentran en crisis", "no les importa nada", "no quieren aprender", "son vagos", que ya no hay "valores", no hay "apego a las normas" y que no hay "autoridad", son enunciados de la opinión pública a disposición en el sujeto de nuestra RS, constituyendo presupuestos que no se interrogan.

Entonces, podríamos agregar que, sin saberlo, lxs profesores cuelan en sus manifestaciones la imagen negativa que la opinión pública tiene de lxs jóvenes, mirada negativa y fijada por los medios, mirada negativa sobre las juventudes a la que lxs docentes no escapan, por ser ellxs también sujetos sociales. Vale aclarar que tales estereotipos sobre juventudes aparecen en dichas expresiones cuando lxs entrevistadxs se confían, se relajan en las entrevistas, al hablar sobre sus estudiantes.

En síntesis, a partir de esto podemos agregar que, entre otras fuentes, también hay algunos conocimientos, que constituyen el campo de información de la RS docente sobre el joven estudiante, que proceden de los saberes sociales disponibles.

5.2.4. Sobre la formación y actualización docente.

Respecto al acceso de lxs docentes entrevistadxs a bibliografía académica y actualizada sobre jóvenes, diremos que los datos obtenidos en el campo visibilizan que lxs entrevistadxs no hubieron tomado contacto con dichas fuentes de información. Es más, todxs nuestros entrevistadxs explicitaron no haber accedido a bibliografía académica actualizada sobre jóvenes estudiantes, lo que se expresa:

> "¿No, no...ninguna fuente de información...vos me decís respecto a las características sobre los estudiantes de hoy? ¡No!" Profesora de biología, escuela de gestión privada

> "Poco y nada". Profesora de Arte, escuela de gestión estatal

> "No, la verdad es que no...Yo creo que todo lo que se nos baja a nosotros... tiene otra intención...cómo enseñar, cómo vas a evaluar...Pero siempre poniendo... Me parece que, a pesar de que todo esto es para los chicos, eh... Un poco siempre somos nosotros los que estamos en el foco en ese... Lo único que... Todo baja para nosotros. Y ver cómo después lo implementas con los chicos... Pocas veces recibimos información acerca de cómo son los chicos, o cómo son los jóvenes, qué esperan los chicos de nosotros, o... Eh... Siempre... me parece que...Yo creo que no, y que muchas de las veces, eh, todas las cosas que surgen... o todas las cosas que detectamos nosotros... Es porque... Tenemos nuestros propios instintos... Sea de instintos maternales... De tía... de lo que sea... Eh... Y que tratamos...". Profesora de Literatura, escuela de gestión privada

> "En estos últimos, en estos últimos años, sobre los jóvenes en específico no. Eh... sobre la educación y demás sí, pero no sobre los jóvenes. Si hemos trabajados distintos, eh... eh... Distintas jornadas con ellos, educativas, o distintos temas que nos bajan desde el ministerio, pero no es, no, no específico sobre los jóvenes". Profesora de Lengua y vicedirectora, escuela de gestión estatal

> "Mirá, con respecto a lo que baja del ministerio, es más de lo mismo, mis compañeros te dicen ¿vas a leer? ¿Es más de lo mismo? No me acuerdo de que bajó". Profesora de Educación Física, escuela de gestión privada.

Desde estos textos recogidos en el campo, podemos afirmar que la información de lxs sujetxs entrevistadxs sobre el objeto de RS investigado no procedería del ámbito académico científico. Estos resultados coincidirían con lo señalado por Terigi (2011) sobre la existencia de vacancias en la formación del profesorado sobre jóvenes, "el tema de los adolescentes es el núcleo más recurrente en el reconocimiento de vacancias" (Terigi;2011:28).

En resumen, a fin de concluir este recorrido que nos permitió reconocer como se conforma el campo de información de la representación que se pretende conocer en este estudio, decir que lxs conocimientos de lxs agentes entrevistadxs no proceden de fuentes académicas actualizadas, que lxs docentes están advertidos que la opinión pública tiene una mirada negativa y estigmatizante de lxs jóvenes y que los medios de comunicación, a partir del tratamiento que hacen de las juventudes, fijan esas imágenes que se cristalizan en la opinión de la sociedad. Que la formación en juventudes es un área de vacancia en la formación del profesorado y también en la oferta de formación permanente, que, a partir de ciertas expresiones recogidas en el campo, podría señalarse que el discurso del agente está impregnado de ciertos estereotipos sobre las juventudes que estarían ligados más a la opinión de la sociedad de la que son parte y que ello excede e insiste, a pesar de la opinión crítica del agente, además pudimos insinuar, que ellxs no estarían advertidos de dicho atravesamiento. Para concluir, consideramos que el acceso a fuentes bibliográficas y académica sobre juventudes sería de gran importancia y permitiría a lxs profesionales de la educación interrogar críticamente, esas expresiones negativas que surgen en sus opiniones, pues les permitiría estar advertidos de ciertos supuestos y estandarizaciones naturalizadas que forman parte de sus enunciados, evitando así, la reproducción de ciertos estigmas en sus prácticas profesionales.

5.3. El campo de representación: dos tipos de jóvenes resultantes de las imágenes que tienen lxs docentes sobre sus alumnxs.

A fin de recortar el campo de representación de nuestra RS, desde el material obtenido, recuperamos las imágenes que aportaron lxs docentes sobre el joven estudiante y desde ahí, ensayamos algunas posibles interpretaciones.

Según Araya Umaña (2002), el campo de representación refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. El campo de representación se organiza en torno al esquema o núcleo figurativos que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

Banchs (1986) sostiene que el campo de representación constituye la dimensión más interesante y original y quizás la más difícil de captar. Por ello, el campo de una representación es una dimensión que debe analizarse en función de la totalidad del discurso y no sólo en un párrafo o en una frase (Banchs,1986).

Según el diccionario de la Real Academia Española, la representación ocurre por medio de un proceso de percepción e interpretación del objeto representado. Es una figura, imagen o idea que sustituye a la realidad. Por lo que representar, es volver a presentar. (Szurmuk, 2009: 249).

Para ello, preguntamos específicamente, sobre la imagen que venía a la mente de los entrevistados, cuando le nombraban al joven estudiante actual es decir que representaba y significaba para ellxs, ese joven.

De las respuestas a esas preguntas, surgen una serie de imágenes que nos permiten construir algunas representaciones docentes sobre el joven estudiante. Las imágenes aportadas por nuestrxs entrevistadxs se diferenciaron según el ámbito de trabajo y se homogenizaron hacia el interior de uno y otro contexto educativo. Vale señalar que dicha diferenciación de los dos tipos de jóvenes es producto estricto de los textos obtenidos en el campo.

Son las imágenes aportadas por lxs entrevistadxs las que nos orientan a la diferenciación de dos tipos de jóvenes.

Por un lado, utilizamos como ordenador, cierta referencia recurrente a las carencias que aparecería en las respuestas de lxs docentes de las escuelas de gestión estatal, fuerte referencia a la desposesión en la vida de estxs sujetxs alumnxs. Carencia que pareciera atrapar la mirada docente, en ese contexto específico.

> "Generalmente son chicos... que están... eh... solos... A la deriva, eh... No sé, sin muchas posibilidades económicas. O sea, de hacer un deporte... De... No tener una ayuda social... Algo así. Son chicos que se manejan... Con poco control médico... Si van para un dispensario... Pero... Los atienden, los atienden, pero bueno, con sus tiempos, ¿viste?".

Otra docente destaca como la necesidad, lxs representa:

> "Necesitados. Creo que son necesitados de un montón de cosas, ehm, y no hablo sólo de lo económico" Profesora de Lengua y Literatura de escuela dos de Gestión estatal.

Mientras que una directora de la escuela uno de gestión estatal, que, a su vez, es profesora de Literatura, también hace referencia a esa necesidad:

> "Están atravesados por muchas dificultades socioeconómicas"

En las explicitaciones resultantes de las entrevistas, lxs docentes de escuelas de gestión estatal, en el momento de enunciar las imágenes que para cada unx de ellxs, representan a sus alumnxs evocan imágenes ligadas al no tener, es decir que para lxs docentes de escuelas de gestión estatal, el joven alumnx se liga a la carencia, a la falta, a la privación, a la escasez, -insuficiencia, poquedad, miseria-.

Por otro lado, lxs docentes que trabajan en el ámbito privado, para describir a sus alumnxs, recurren a imágenes que se ligan a la tecnología, pudiendo escucharse en los textos obtenidos, cierta apreciación negativa al respecto. Por ejemplo, que, como ya citáramos, una docente de biología de la escuela de gestión privada sostenía:

> "Lo negativo...que identifico tiene que ver con que están mucho con la tecnología, están con el celular".

Mientras que otro docente de la misma escuela también identificaba como negativa, la relación que sus jóvenes alumnxs tienen con lo tecnológico:

> "Son los chicos de la tecnología, los de la respuesta rápida, estos chicos nunca van a lo profundo de las cuestiones, son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface".

Respecto de lo señalado, nos detendremos en cada uno de esos tipos mencionados:

5.3.1. Un tipo de joven ligado a las tecnologías.

Como señaláramos en la introducción de este apartado sobre el campo de representación, diremos que, en nuestra salida al campo, lxs distintxs docentes entrevistadxs de la escuela de gestión privada, fueron recuperando verbalmente diferentes imágenes, con las que representaban al objeto de la RS investigada, explícitamente, dijeron:

> "Imagen de los jóvenes de hoy... Me viene la imagen de un adolescente, pero no de un estudiante. Claramente... Me viene la imagen de un adolescente, eh, así como te digo, como que me pasa como los veo cuando estoy dando clases... Una adolescente con una súper silla... Con unos súper auriculares..." Profesora de Matemática, escuela de gestión privada.

En esta manifestación, la entrevistada enlaza lo joven, a lo tecnológico, y lo extraña de lo académico, "no un estudiante".

Otra docente comenta que, para ella, la imagen que representa al joven estudiante sería un recreo, explícitamente enuncia:

> "La imagen que me viene como que representa al joven es un recreo, se me viene una alumna" Profesora de Biología, escuela de gestión privada.

Podríamos enlazar desde esa imagen, lo joven, al tiempo libre -recreo- y no al trabajo

Mientras que una tercera docente de la escuela dos de gestión estatal, recupera como imagen del joven estudiante:

> "Un chico conectado, con auriculares. Un chico conectado con auriculares... Y en su celular..."

Esta docente otra vez, como la primera, enlaza lo joven a las tecnologías.

Desde el material recogido, podemos recuperar a partir de los textos producidos en las entrevistas, que las imágenes nombradas como representantes del joven estudiante actual, desde algunos discursos docentes, propios de lxs profesores que trabajan en la institución de gestión privada, ligarían lo joven a las tecnologías, a lo digital. En palabra de lxs docentes, se escucha "un adolescente, no de un estudiante", "un chico conectado", "un celular", "una super silla", "el recreo".

Respecto de las tecnologías de la información y la comunicación -de ahora en más TIC-, mencionadas recurrentemente por nuestrxs entrevistadxs que dictan clases en la institución de gestión privada como imagen que ligan a sus alumnxs, agregaríamos a los fines de ampliar lo

comentado en el apartado de condiciones de producción de las representaciones sociales, donde destacábamos el rol protagónico de las mismas en la época posmoderna actual, que hoy la sociedad se encuentra viviendo una transformación notable, producto principalmente, del desarrollo tecnológico y de su impacto en prácticamente todos los ámbitos. Dicha transformación innovadora es en sí un proceso de cambio pues "se dejan determinadas estructuras, procedimientos y comportamientos, para adquirir otras que permitan la adaptación al contexto el cual se encuentra el sistema u organización". (Núñez de Sarmiento & Gómez, 2005). Respecto a ello, he de decir que todo cambio enfrenta obstáculos para su aceptación. Vale decir que los mismos autores definen la resistencia al cambio como "el levantamiento de barreras por temor a lo desconocido, por desconfianza hacia los indicadores de cambio o por sentimientos de seguridad amenazada" (p. 27).

Desde esos textos resultantes de las entrevistas, que ligan a lxs alumnxs de escuelas privadas a lo tecnológico y con fin de realizar alguna interpretación de las imágenes aportadas, nos parece pertinente recuperar, entre otras, la imagen cedida por la docente de Biología, que dicta clases en la escuela de gestión privada, cuando pedimos a la docente de biología que nombrara imágenes que representaban a lxs jóvenes, dice que le viene a la cabeza el "recreo" , al solicitarle que se explaye respecto de la misma, escuchamos que para ella el uso de las tecnologías es perjudicial ya que ese uso impacta negativamente en la socialización de las nuevas generaciones, dice explícitamente:

> "Lo negativo...que identifico tiene que ver con que están mucho con la tecnología, están con el celular, en vez de estar con tu grupo de amigos en el recreo disfrutando, están con el celular...aunque no se puede en el recreo"

Y entonces, al respecto, compara las nuevas generaciones con la suya y agrega, que por más vivencias que tengan, lxs jóvenes actuales, terminan siendo muy inmaduros, lo expresa explícitamente, de la siguiente manera:

> "Están cada uno en su celular, uno al lado del otro, pero no se están hablando y lo que yo comparo con los de mi generación...es que nosotros estábamos todo el día en la calle, una me buscaba, íbamos de las otras, charlábamos...ahora están en su casa y chatean...esto más allá de la pandemia, entiendo la inseguridad, esto, hace que yo vea que los chicos de ahora, si bien tiene un montón de experiencias, en cuanto al tema sexual, tienen más experiencia…,hay en algunas cuestiones que son mucho más inocentes que nosotros, los papás, ponen, los buscan, los sacan, son chicos que quizás los dejas solos y no sé si se manejan tan bien...eso veo yo en algunas cuestiones están como mucho más adelantados y en otras, me ha pasado que no sabían tomarse el colectivo para irse a la casa con 16 años, pero está claro que es otra sociedad, los padres tienen miedos… En esos aspectos son mucho más inmaduros" Profesora de Biología de la escuela de gestión privada y estatal

Otra docente ante el pedido del entrevistador de fundamentar la imagen aportada, “una super silla”, “unos super auriculares” que aparecen cuando piensa en el joven estudiante actual, agrega:

> “Todo preparado, y yo contenta pensando que todo eso es porque va a dar clase de matemáticas, pero es el equipo que tiene para jugar, me viene la imagen de esos chicos que bueno, que estudian porque estudian, porque en realidad tienen otros intereses...”

La idea que sustenta esta imagen, según la docente, es que la forma de enseñar actual no hace otra cosa, que expulsar a lxs estudiantes hacia actividades que lxs extrañan de lo académico. En este texto, accedemos a cierta concientización del docente acerca de cómo su posición y propuesta, podría ser responsable de lo que se produce en el encuentro con el alumnado, según la entrevistada, la posición docente, podría determinar conductas y actitudes que toman lxs nuevos jóvenes, dice explícitamente:

> “Me parece que son chicos que con una tiza y un pizarrón... no... No llegamos a esos chicos...”

Entonces, tratando de hacer lectura sobre las imágenes aportadas, con las que lxs docentes representan a estxs jóvenes actuales, diremos que nuestro objeto de representación quedaría estrechamente ligado a las tecnologías, y a partir de las expresiones y fundamentaciones de lxs docentes de escuelas privadas, las nuevas generaciones serían una amenaza para el progreso de nuestra sociedad, pues estarían distraídos y acomodados en lo tecnológico, y específicamente en la versión lúdica de lo tecnológico, juegos en línea, y por eso, pondrían en riesgo, la expectativa de desarrollo, crecimiento -económico- que tiene hoy nuestra sociedad. Específicamente, podríamos decir que para lxs entrevistadxs, lxs alumnxs actuales, “conectados” a las “tecnologías” “pierden” su tiempo, pues ese tiempo se pierde “jugando”.

Respecto a ello, dice una de las docentes:

> “Yo contenta pensando que todo eso es porque va a dar clase de matemáticas, pero es el equipo que tiene para jugar”. Profesora de matemática, escuela de gestión privada

A partir de lxs textos obtenidos y sin pretensiones de generalización, señalamos que las imágenes que representan para lxs entrevistadxs, a este tipo de joven, “recreo”, “un adolescente, no de un estudiante”, “un chico conectado”, “un celular”, “una super silla”, nos hablaría de un tipo de joven que, desde la lectura docente, por dedicar tiempo a lo que le gusta, a divertirse, jugar, desinteresado por una propuesta educativa que no lo satisface, es improductivo. Según, el decir docente, las tecnologías y las redes sociales serían, las responsables de la “perdición” de

estos jóvenes, en palabras de un tutor entrevistado que ejerce en la escuela de gestión privada, lxs jóvenes actuales:

> "Son los chicos de la tecnología, los de la respuesta rápida, estos chicos nunca van a lo profundo de las cuestiones, son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface".

Continúa el docente:

> "No registran la autoridad, no registran la autoridad del padre, ni la del docente, no podemos pretender que registren a un policía...para ellos estamos todos en el mismo nivel, no digo ni que está bien ni está mal... (con ironía) "Ojalá la puedan ver en algún momento a la autoridad" Profesor de Matemática y tutor, escuela de gestión privada.

Otra docente comenta:

> "Pero creo que le falta acompañamiento, le falta... eh... le falta al joven justamente... Esa vocación... Eh... Por, por algo que le guste... Entender que a veces lo que te gusta, lleva un, un esfuerzo. Que no hay que desanimarse, que hay que seguir avanzando... Le falta ese acompañamiento, ese aliento. Entender que a veces... las cosas... pueden salir mal. Y hay que seguir construyendo. Si algo sale mal, hay dejarlo, y pasar a otra cosa..." Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal.

Desde estas expresiones docentes, lo tecnológico quedaría significado como improductivo, evidenciándose en los textos recogidos, que ciertas resistencias de algunxs agentes a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Palomar Sánchez, 2010), permean las representaciones sobre lxs jóvenes estudiantes actuales, tan ligadxs a las TIC, resistencias que se manifestarían en la valoración negativa que se hace de las tecnologías y del estrecho apego que lxs jóvenes tienen a ellas, todo esto encontraría fundamento ya que la mayoría de lxs docentes actuales se han formado en una cultura y una concepción de la profesión que actualmente debe adaptarse por no ser eficaz en la sociedad digital, lo que exige gran esfuerzo pues deben incorporar el uso de distintos recursos, dejando a un lado, recursos tradicionales del ámbito educativo, como el tan ponderado, libro de texto. En consonancia con esto, Tahull, Molina Luque y Montero (2015) señalan que los jóvenes se socializan con las nuevas tecnologías, explícitamente que "interactúan y viven de forma diferente a las generaciones pasadas. Esta situación provoca desconcierto y confusión en muchos adultos. Muchas veces, estos no comprenden la importancia del móvil, interne para ellos. … Hay una separación entre padres e hijos, también, profesores y alumnos. Un abismo social y cultural, el cual progresivamente se va ensanchando. Los adultos no comprenden su necesidad irresistible de estar conectados constantemente" (Tahull, Molina Luque y Montero,2015)

Podríamos agregar que, para algunxs docentes, entonces, lxs jóvenes estudiantes tan alienadxs a las tecnologías, las redes y los juegos en línea, según los textos recogidos en el campo, deben dejarse guiar y bancarse, el proceso de crecer y llegar a ser adultxs. En estas

explicitaciones docentes, parece colarse cierta matriz adultocéntrica donde “el adulto”, es la figura “redentora”, que va a poder rescatarlos de esos caminos tecnológicos que los “pierden”, por lo tanto, la representación que construiríamos para este tipo de joven sería la de “jóvenes perdidos en la ociosidad de lo tecnológico”.

5.3.1.1 El enfoque adulto céntrico y el campo de representación de lxs profesores sobre jóvenes estudiantes:

Desde el análisis de las valoraciones, imágenes y aspectos que señalan lxs docentes sobre el objeto de representación, en las entrevistas realizadas, consideramos relevante para nuestro análisis recuperar el concepto de adultocentrismo pues en el material recogido aparecen algunas expresiones que permitirían anticipar cierta matriz adultocéntrica que operaría desde el imaginario docente atravesando acciones y actitudes de algunxs agentes.

El enfoque adultocéntrico se fundamenta en la visión eriksoniana de moratoria social que considera a la juventud en una etapa de transición; etapa en la que lxs sujetxs jóvenes, no son nadie, ya que están preparándose para el mundo adulto, para llegar a ser alguien en la vida.

En diferentes enunciados docentes, aparece esta condición de ser inacabado, incompleto, expresada como “tengo ganas de que se hagan cargo de sus cosas”, “... que hay que seguir avanzando... Y hay que seguir construyendo”, vemos en estas expresiones como el adulto centrismo sitúa lo adulto, como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del saber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado sujeto activo en la dinámica social.

En este sentido, Duarte (2006) indica que el adultocentrismo pone en condición de superioridad a algunas personas por sobre otras por el solo hecho de tener cierta edad, ser mayores o cumplir ciertos roles sociales (trabajar, estar casado, etc.).

Sostiene Duarte (2006) que visibilizar este enfoque adultocéntrico pretende mostrar como el discurso social, agregamos educativo, está atravesado por ciertas ideas de la cultura dominante que degradan lo joven sin estar los sujetos sociales advertidos de ello. Esta visibilización permite, a su vez, construir identidades juveniles basadas en los aportes que las y los jóvenes pueden hacer a nuestro mundo desde las potencialidades que poseen.

Al respecto, podemos advertir fundamentalmente, que en las valoraciones que lxs docentes de escuelas de gestión privada hacen sobre sus estudiantes actuales, quedan manifestados ciertos rastros de esa superioridad adulta por sobre lxs jóvenes, propios de la matriz adultocéntrica, internalizada y naturalizada, por casi todxs nosotrxs.

En esta lógica de pensamiento-dominación, las sociedades adultocéntricas generan relaciones sociales asimétricas donde el adulto está por sobre el joven. En este sentido, ser adulto

implica el fomentar actitudes y normas -instituciones- que se contraponen a las actitudes y valores que los jóvenes producen -que son vistos como el problema juvenil- (Duarte, 2006).

De esta forma se niega la subjetividad de las personas jóvenes, considerando como inválido o falso sus formas de afirmar su subjetividad.

Advirtiéndose esto, en expresiones como:

> "Estos chicos nunca van a lo profundo de las cuestiones, son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface, vienen con déficit de socialización por la tecnología, vienen con el déficit del cara a cara", según un tutor de la escuela de gestión privada, refiriéndose a los intereses de lxs jóvenes estudiantes actuales de su escuela secundaria.

Al respecto agrega, otra docente de la misma institución:

> "La verdad que a veces me da un poco de temor... cuando veo en el salón, este, en... Ver que... En las manos de estos gatitos chicos está nuestro futuro, porque me parece que les falta a lo mejor un montón de formación... Que no tiene que ver con contenidos... Sino que... no sé cómo explicarte a ver esto que me pasa... En este sentido... Ehm... Veo que son chicos que... En algunos casos están muy carentes..."

Mientras que una profesora de educación física de la escuela de gestión privada sostiene que:

> "El adolescente...es el famoso diamante en bruto, está en el momento justo para que lo formes

En esta metáfora que usa la docente del diamante en bruto, claramente puede leerse la matriz adultocéntrica, el adulto, docente, sujeto acabado que debe dar forma al alumno.

Para poder afirmar que la matriz adultocéntrica, funcionaría como potencial ordenador, del pensamiento práctico de lxs docentes sobre lxs jóvenes, debimos trascender lo manifiesto o explicitado verbalmente, por lxs docentes. Recordemos que la matriz colonial opera más allá de la conciencia de lxs sujetxs, y es por ello, que valiéndonos del análisis del discurso y sin ser especialistas en su uso, tomamos lo explicitado como una cara del síntoma que envuelve o que vela la verdadera esencia, a sabiendas que, en las nuevas épocas, la colonialidad va tomando diferentes formas, pero sigue presente, vigente, en las formas de pensar instaladas desde el sistema mundo capitalista (Quijano, 2008)

El concepto de matriz colonial refiere a un universal internalizado, rasgos que el proceso de colonización impuso y que siguen siendo reproducidos a partir del proceso de naturalización, colonización de la subjetividad diría Estela Quintar (2004), en nuestro caso de lxs docentes, impuesta a través de la semiosis colonial, habla, escritura, sistemas de signos y conceptos, y la violencia epistémica, que refiere a la violencia sobre las formas de conocer; además de la ejercida sobre los cuerpos y las voces.

En las entrevistas, las explicitaciones docentes parecen admirar lo joven, ser solidarias y comprensivas del joven estudiante: cuando abordamos el vínculo del docente con el joven

estudiante, y preguntamos por las formas de relación, entre el docente y el alumno, lxs entrevistadxs manifestaban que el trato entre las generaciones era dinámico y satisfactorio, en consonancia con lo afirmado por Pardo (1999), nos encontramos con que las creencias[4] sociales no son explicitadas por los grupos.

Luego, enlazando las expresiones escuchadas en las entrevistas con los desarrollos conceptuales sobre adultocentrismo, pudimos lograr comprender que muchos de los textos obtenidos en el campo, fundamental y explícitamente las expresiones de lxs docentes que dictan clases en la escuela de gestión privada, aparecen impactados por la matriz adultocéntrica.
Relacionado con el impacto de la matriz colonial en nuestro imaginario, es dable señalar que los procesos de formación del profesorado también se hallan influenciados por dicha colonialidad pues la historia de la educación en nuestra región es la historia de los grandes pedagogos, usualmente europeos, y la historia de los sistemas de enseñanza que corresponden a las etapas progresivas de las naciones, que se encaminaron hacia la conquista del ideal civilizatorio procurando articularse debidamente con los criterios de la escuela moderna. (Díaz, 2010: 224).

Considerar a lxs jóvenes como sujetos en proceso de transición permanente, postergarlos hasta llegar a ser adultos, es una forma contemporánea de colonialidad.

Específicamente, en las instituciones educativas atravesadas por la visión adultocéntrica, se considera que a lxs jóvenes se los forma para que lleguen a ser alguien en la vida, ello permitiría significar que ahora por su condición de ser joven, no son nada; están en una etapa de preparación. Dicha visión anula la subjetividad de lxs jóvenes, excluyéndolos hasta que lleguen a ser adultos, o asuman la conducta de adulto.

La escuela pensada desde esas ideas dominantes internalizadas es solidaria y servil al mecanismo de exclusión sociocultural y, por lo tanto, deja de ser un espacio donde cobren sentido los saberes y expresiones juveniles.

---

[4] Las creencias en tanto constructos mentales son la base desde donde se constituyen las ideologías que se expresan en discursos y, en general, en las prácticas sociales y culturales; en consecuencia, las creencias forman parte de los tejidos sociales que constituyen los hechos de la realidad social y cultural. Se pueden diferenciar dos clases básicas de creencias: las creencias individuales o personales y las creencias sociales.

Las creencias sociales conforman el vasto conocimiento del mundo del que dispone los sujetos, y se almacenan en la memoria social; las ideologías se localizan en el sistema total de creencias y no existen ideologías puramente personales o individuales; en esencia son compartidas por los miembros de grupos o colectivos. De esta manera, las ideologías son «sistemas de creencias sociales» y por ser socioculturalmente compartidas no representan hechos concretos, sino las propiedades generales de los hechos.

Los sistemas de creencias con frecuencia regulan a los grupos humanos y les indican formas de valoración en términos de lo bueno o lo malo, lo correcto o lo incorrecto, lo bello y lo feo, y, por lo tanto, incluyen creencias evaluativas u opiniones que en alguna medida son también sociales y se basan en valores y normas compartidas. Esto es, las ideologías incluyen opiniones grupales o sociales, las cuales son generales y abstractas y se agrupan en campos específicos de la realidad social. Estos grupos de opiniones son las actitudes, puesto que las opiniones son creencias con las que se puede o no estar de acuerdo; ellas no nos dicen nada acerca del mundo sino acerca de las personas que las poseen o de sus relaciones con el mundo (Pardo, 1999)

Dichas formas adultocéntricas naturalizadas del ámbito escolar pueden escucharse en las entrevistas realizadas en el campo, de la siguiente forma: “estos chicos son el futuro del mañana”, “los tenemos que preparar para la vida” o “los jóvenes tienen que ir a la escuela a estudiar para llegar a ser alguien”.

Palpamos así, desde nuestro análisis sobre las distintas expresiones recogidas, como las lógicas adultocéntricas presentes en las representaciones de lxs docentes, violentan más allá de la conciencia del profesorado, la subjetividad de lxs jóvenes por su condición de tales, quedando lxs profesores atrapados, en un lugar de agentes de las lógicas de dominación y exclusión social.

Kantor (2016), hace su aporte, caracterizando la asimetría que debe sustentar al vínculo educativo, asimetría que nada tendría que ver con la de la relación adultocéntrica. Reivindica la importancia de la función del adulto en el vínculo educativo y en el alojamiento de los jóvenes que llegan a la escuela secundaria. El adulto en su posición como agente educativo no debe ser ni preventor ni redentor, ya que esa es la posición de quién acusa y victimiza a lxs adolescentes. Kantor (2016) señala que los docentes-adultos deben estar prevenidos de la mirada preventista. Auspiciar intereses es el sentido contrario a prevenir. De esa manera salir de la superioridad adulta supone dejar de subestimar y negar la identidad de los jóvenes. Los adolescentes requieren protectores y no preventores. Los adultos deben hacerse presentes en el vínculo desde el respeto, garantizando que emerjan los conflictos; para tramitarlos en vez de evitarlos. Siendo garantes de transmisión e intercambio generacional. El mandato preventivo nos envía a un lugar que no antepone la autoridad adulta, sino que la enmascara. Los adolescentes no nos precisan iguales a ellos; nos necesitan haciendo diferencias. Nos necesitan ahí cerca en el momento de sus rupturas, para propiciar que puedan tramitarlas. Sin ruptura no hay crecimiento. Sin tramitación no hay continuidad y no hay inclusión en la cultura. Los adolescentes se fabrican a sí mismos y las sentencias de: “no hay referentes como antes” no ayudan en este proceso. Con tantos referentes, los adolescentes precisan adultos que les ayuden a construir su identidad. Como adultos no trazamos caminos, sino que hacemos que no se queden sin caminos. La posición adulta se constituye en entregar recursos de vida posible.

La asimetría es posible en otros términos a los que lo plantea la matriz adultocéntrica, es decir a poner los adultos sobre los jóvenes. Kantor (2005), remite a los conceptos de autoridad y responsabilidad antes abordados, para afirmar que el hecho de que el adulto sea referente y responsable primero y último de las decisiones, no afecta la posibilidad de participar de los adolescentes y los jóvenes; la condición es que su autoridad sea legitimada durante el desarrollo del proyecto, y que sus intervenciones permitan avanzar desde la iniciativa externa -modo en que suelen iniciarse los proyectos y actividades que nos ocupan- hacia la gestión compartida y la autonomía de los integrantes del grupo.

En definitiva, esta interpretación que hacemos sobre las expresiones de lxs entrevistadxs, nos advierte que la matriz adultocéntrica en la RS docente regularía, la construcción del vínculo educativo, matriz no advertida por el profesorado. Por ello, desde la caracterización hecha por Duarte (2006) sobre vínculos adultocéntricos y el análisis de Kantor (2016) sobre la posición del adulto, en el vínculo educativo, es válido sugerir y formalizar una revisión responsable y permanente sobre nuestra posición como adultos en el vínculo, en nuestras prácticas profesionales, a fin de garantizar una escuela que aloje a lxs jóvenes, una posición que dignifique lo joven en la escuela. Una revisión, que en palabras de Kantor (2016) asegure, una asimetría que se sostenga en base a la autoridad, la responsabilidad, la confianza. Autoridad no en tanto capacidad de mando para autorizar lo que traen o para sustituirlo por lo nuestro, sino en tanto responsabilidad de advertir cuándo, cómo y por qué es conveniente discutir ciertas demandas, o bien respetarlas a rajatabla, o bien ofrecer otras alternativas. Responsabilidad para enhebrar estas decisiones en un proceso con sentido. Confianza en tanto disposición a aceptar opciones y criterios distintos a los nuestros, y en tanto convicción de que adolescentes y jóvenes pueden construir, junto con nosotros, condiciones bajo las cuales se enriquezcan sus oportunidades y sus expectativas, y su autonomía se consolide a partir de un protagonismo creciente.

Para concluir, decir que este apartado en nuestra tesis, nos revela la importancia de estar advertidos como docentes, sobre cómo la matriz adultocéntrica atraviesa nuestra forma de mirar, nombrar y tratar lo joven, constituyéndose en desafío promover una escuela que aloje y siente las bases de un espacio educativo, donde lxs estudiantes puedan constituirse subjetivamente, sean respetados y donde se valoren sus producciones, con el fin de evitar que lo escolar sea solidario de lógicas de dominación excluyentes.

5.3.2. El joven de sectores populares: un tipo de joven caracterizado por sus carencias.

Desarrollábamos en el capítulo tres, que lo juvenil es una producción que se posiciona de acuerdo con el contexto en que cada grupo de jóvenes se desenvuelve, intentando resolver la tensión existencial que les plantea su sociedad: ser como lo desean. Entonces, la juventud se constituye también como una posición social, entre generaciones, culturalmente configurada en base a un sistema complejo de diferencias, fronteras y prescripciones como construcción política de una comunidad, económicamente condicionada en el contexto de conflictos -luchas entre actores como el estado, el mercado, las iglesias, las familias, los medios masivos, lxs educadores…. “Lxs jóvenes no existen como unidad social, ni funcionan al margen del resto de lxs generaciones son y están inmersos entre relaciones múltiples y complejas” (Reguillo, 2012: 39).

Lxs jóvenes no están fuera de lo social, sus formas de adscripción identitaria, sus representaciones, sus anhelos, sus sueños, sus cuerpos se construyen y se configuran en las zonas de contacto de una sociedad de la que también son parte. Entre lxs jóvenes de sectores populares se produce una inclusión desigual en la sociedad, la misma se establece por: la precariedad subjetiva, es decir la dificultad que presentan lxs jóvenes para poder construir sus trayectorias ya sea por la desinstitucionalización y desafiliación; la precariedad estructural en la que viven -pobreza, exclusión, bioseguridad-, quiebre de las instituciones y precariedad de las políticas sociales. Estas tramas de inclusión desigual se entrecruzan con las condiciones de género y culturales, dando forma a las dinámicas que lxs jóvenes adquieren como sujetos actores y sujetos políticos.

Siguiendo a Biscotti (2014), haremos mención que, desde hace una década, Rosario como ciudad portuaria, industrial y ferroviaria se modificó y le cedió el paso a una ciudad que privilegia el turismo y los emprendimientos de la construcción que son realizados a partir del boom sojero y del narcotráfico, dejando a sus márgenes barriadas empobrecidas. Según Del Frade (2012), nace así Rosario como ciudad archipiélago. Islas de grandes ganancias, lujos y arquitectura para pocos e islas grises donde la pelea es el día a día; islas oscuras donde el nuevo circuito de dinero fresco del capitalismo, el narcotráfico, comenzó a secuestrar pibes para transformarlos en consumidores consumidos e islas de resistencias, donde lo solidario y lo colectivo siguen dando pelea contra el egoísmo y el individualismo exacerbados. Algunas cifras extraídas del Observatorio Social de la municipalidad de Rosario y el IPEC (Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de la provincia de Santa Fe) nos ponen en contacto con los números oficiales de cómo está compuesta la población juvenil de la ciudad, tomando como edades promedias entre los 15 y 24 años, y las características que poseen. Según el último censo realizado en 2010 la población juvenil es de 203.427, un 17% sobre el total de la población de Rosario. Al interior de la ciudad, al igual que con el resto de la población, lxs jóvenes poseen diferentes características por la ubicación geográfica a la que pertenecen, siendo el distrito oeste y suroeste los más pobres, seguidos por el noroeste, sur y norte, concentrándose los de mayor poder adquisitivo en el centro. Esta forma en que está organizada la ciudad se ve reflejada también en el acceso a la educación, donde el distrito centro poseen un 60 % de los y las jóvenes con primaria completa y secundario incompleto, alcanzando solamente a un 20% en la zona oeste. Menos del 1% sin educación o primaria incompleta para la zona centro y 12.88% para la zona oeste. Lo mismo sucede si se piensa en las viviendas -acceso, grado de hacinamiento y servicios que poseen-, en las tasas de natalidad, y tasas de ocupación, repitiéndose el mismo esquema para los distritos con relación a los niveles de pobreza que poseen. Los números ponen en evidencia el cotidiano de lxs jóvenes de Rosario, haciendo visible que, en los barrios más

periféricos, se encuentran con mayores desventajas en comparación con los del resto de la ciudad, además de la marginalidad territorial, el no acceso en el sistema educativo, la precariedad en los trabajos, impactan sobre sus trayectorias y estrategias de vidas, por ello la expresión "jóvenes de sectores populares", busca evidenciar tal como señala Duchavsky (1999), que "…clases populares o sectores, quiebra la idea de un pueblo monolítico, instalando dos procesos intrincados: la desigualdad en la apropiación de bienes materiales y simbólicos, y el conflicto como territorio de disputa en la construcción de sentidos."

Detenernos en esta cuestión nos permite entonces, explicitar, previo análisis de los textos obtenidos en el campo, tanto las diferencias que se juegan dentro del territorio -y como ellas se manifiestan en las distintas formas de ser de lxs jóvenes rosarinxs- como ciertas simplificaciones vigentes a la hora de pensar lo popular. Entre ellas, y, por un lado, la reducción a una cuestión económica, es decir teniendo sólo en cuenta la inserción en el proceso productivo (poseer o no trabajo) o se lo piensa en términos de las carencias o faltas, dejando de lado el mundo de las significaciones y de las producciones culturales propias. Desde esta forma de entender lo popular, se lo priva de toda capacidad de producción simbólica y se lo ata a reproducir en lo cultural lo que se vive en lo económico.

Por otro lado, en oposición a la postura anterior, se piensa a lo popular de manera idealizada, solamente como forma de producción cultural sin tener en cuenta las relaciones sociales de desigualdad por las que están atravesadas.

Superar los reduccionismos descriptos, nos permitiría analizar de manera compleja el mundo de significaciones y producciones de lxs jóvenes. Además de deshomogeneizar la definición del ser jóvenes, incluyendo variedad de significaciones dentro de lo popular, no hay una única manera de ser joven sino hay muchas, específicamente lo que a nuestro estudio respecta, no son las mismas experiencias, la de lxs chicxs que asisten a la escuela de gestión estatal que la de lxs que asisten a la de gestión privada.

Las identidades juveniles se construyen en relación particular con el territorio y al consumo de lo global. La vida cotidiana esta signada por lo local, los vínculos cercanos, el cara a cara y la disolución de lo privado, pero no quedan al margen de los ritos, símbolos, modas y gustos que definen un universo más amplio de los y las jóvenes de los diferentes sectores sociales. Lo local entendido como lo barrial, con sus posibilidades y límites espaciales y sociales. El contexto de precariedad y de marginalidad de lo territorial marca límites, determinando el hábitat, con un escaso acceso a los servicios básicos -luz, agua, desagüe cloacal-, viviendas deficitarias, en cuanto a los materiales que son utilizados para la construcción y los terrenos donde se encuentran localizadas. Las condiciones materiales determinan las formas de vida dentro de estos territorios; la marginalidad y la pobreza, edifican de manera impalpable fronteras

o márgenes, que difícilmente pueden ser superadas. El barrio propone e impone puntos de referencias constitutivos de la identidad, tiene una historicidad propia que es actualizada por cada uno de sus miembros donde se funden lo individual y lo colectivo, las historias personales se enlazan con la historia barrial.

Respecto a este tipo de joven de sectores populares, decir que, en los textos obtenidos en las entrevistas, para lxs docentes entrevistadxs que dan clases en escuelas de gestión estatal, diremos que las imágenes que representan a lxs jóvenes que asisten a las instituciones donde lxs entrevistadxs dan clase, lxs alumnxs aparecen signadxs con un gran "no", no tienen familias contenedoras, no tienen oportunidades, no tienen afecto, no tienen dispositivos, no tienen un adulto que lxs guie, lo escuchamos particularmente, en:

Una docente de arte, de la escuela dos de gestión estatal, dice:

> "No pueden hacer un deporte... No tener una ayuda social... Algo así. Son chicos que se manejan... Con poco control médico...Necesitás un adulto atrás... ... ¿Viste? Bueno, estos chicos a eso, no lo tienen... O sea, arrancamos por ahí" No tienen, eh... a lo mejor, como nosotros.... nos desesperamos porque el chico vaya a inglés, vaya a fútbol, vaya a básquet, vaya a acá... eh... Ellos no, no tienen eso..."

Al respecto, sostiene un profesor de historia de la escuela uno de gestión estatal:

> "Cuando nos tocó la pandemia, se, evidenció, evidenció, la carencia seguramente material que tienen en sus casas, porque nadie se conectaba, por ejemplo, a los *meet*, nadie hacia el Classroom. Entonces, eso, eso, eso de alguna manera, sino... Si bien no estuvieron en el aula, lo llevaron al aula, y lo llevaron a la escuela... No pudieron acceder a la escuela, o sea, eran tan poquitos... Esa fragilidad que todo el mundo, que los sectores más vulnerables, justamente son los sectores más vulnerables... Tiene ante, estas variables... [Se entrecorta] de la realidad, estas cosas que, que, que, bueno, bien específicamente de la pandemia, eh, expuso, la debilidad que hay... y la... y la... de estos chicos, y la posibilidad de que caigan en la marginalidad... eh... eso es terrible…"

Y en esa línea, podemos agregar también, el comentario de una profesora de Literatura de la escuela dos de gestión estatal:

> "Necesitados. Creo que son necesitados de un montón de cosas, ehm, y no hablo sólo de lo económico. Necesitados de que alguien los escuche, necesitados de... de... que... ellos cuenten qué les pasa."

A partir de ese "no", nos adentramos a reconocer algunas características del vínculo docente con este tipo de joven, que piensan, que sienten nuestros docentes respecto de ellxs.

Específicamente, cuando la entrevista se centra en las preguntas sobre las imágenes que representaban para ellxs, lxs jóvenes estudiantes, dijeron:

> "Un joven estudiante de mi escuela, ¿qué imagen lo representa? (...) Y. eh... Lo representa el trabajo...el sacrificio. En este momento...lo representa el trabajo, y creo que... La esperanza de que... con el

> trabajo puedan cambiar algunas situaciones familiares. Eh... Faltaría que... que el estudiante de... mi escuela puntualmente... pueda a volver a ver en la escuela una salida... una salida para el futuro. Ehm... No solamente un lugar donde por ahí, eh, hacer catarsis frente a algunas situaciones... o.... eh... buscar... No para... Para hacer un nexo con el equipo socioeducativo... Del ministerio de educación [se entrecorta]... Si no que faltaría eso que un poco se perdió... Que... que el estudiante vuelva a creer que en la educación hay un futuro... Esa parte falta..." Profesora de Literatura y vicedirectora, escuela de gestión estatal.

La docente, en este párrafo, hace referencia a la situación socioeconómica que atraviesa a sus alumnxs, específicamente dice que a sus alumnxs lxs representa el "trabajo" ya que la oportunidad laboral sería, según ella, el medio para que lxs jóvenes puedan salir de la situación apremiante en la que se encuentran y eso devolvería a la escuela su "función" esencial.

> "Imagen... Yo me los imagino, así como solos, vagando por el barrio..." Profesora de artes plásticas, escuela de gestión estatal.

En nuestro estudio entonces, venimos diferenciando a partir de las imágenes aportadas por lxs entrevistadxs, dos tipos de jóvenes, tipos de jóvenes que no encuentra diferenciación hacia el interior de las instituciones.

En las escuelas de gestión privada, un tipo de joven tecnológico, que se liga a las tecnologías, joven hegemónico difundido por los medios. Tipo de joven que, desde el discurso docente, parecería ser una amenaza para el progreso de nuestra sociedad, pues distraídos y acomodados en las tecnologías, pondrían en riesgo, la expectativa de crecimiento económico que tiene nuestra sociedad. Mientras que desde las explicitaciones de lxs docentes de escuelas de gestión estatal, reconocimos, un tipo de joven que no es desprendido de su realidad socio material económica, y que reconocimos y nominamos, como un tipo de joven atravesado por todo tipo de carencias.

Respecto de este último tipo de joven, ligado a la imagen que tienen lxs docentes de escuelas estatales sobre sus alumnxs y que se diferencia del anterior porque vemos que el docente en la representación de su alumnado se queda atrapado en la difícil realidad socio material y familiar que atraviesa a todos sus estudiantes, no pudiendo trascender el "no tener", las imágenes que lo representan, las imágenes se ligan a las carencias que lxs jóvenes de sectores populares padecen. Al respecto una docente, evoca como imagen que representa a sus estudiantes, la "soledad", "vagando por el barrio" refiriéndose a la falta de guía, contención de sus alumnos. Respecto a ello, las imágenes resultantes en las entrevistas en las voces de lxs profesores que enseñan a jóvenes de sectores populares, nos muestran representaciones que como decíamos al principio del apartado, son producto de ciertas simplificaciones que reducen a este tipo de joven a sus carencias o a una cuestión económica, es decir tienen sólo en cuenta lo que no tienen, o sus dificultades para insertarse en el proceso productivo (poseer o no trabajo) , y así queda

sacrificado ya en la RS del docente sobre el joven estudiante, el mundo de las significaciones y de las producciones culturales propias de lo juvenil.

Kaplan (1992) sostiene que "toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descripto" (Kaplan 1992: 27).

Vemos que este tipo de descripciones, trascienden al joven estudiante como alumnx, avanzando sobre dimensiones y rasgos subjetivos, que es necesario poner en entredicho para evitar que lxs sujetxs en la escuela queden aplastados, sin oportunidades desde esas clasificaciones y tipificaciones y que las propuestas educativas no se excusen en esas carencias.

Con cierta relación a esta falta de oportunidades producto de las tipificaciones que señala Kaplan (1992) y con la idea de finalizar este apartado, queríamos hacer mención, que en nuestro análisis sobre los textos de lxs entrevistadxs que dan clases en escuelas de gestión estatal, no pudimos visibilizar los efectos de la matriz adultocéntrica en la representación del joven de sectores populares; surge entonces la pregunta sobre ¿por qué la matriz adultocéntrica no opera en la representación sobre el tipo de joven representados por sus carencias, o si opera, por qué no logra ser advertida ?

Recordemos que como señalábamos en el apartado anterior, la matriz adultocéntrica atraviesa las representaciones sobre el tipo de joven tecnológico donde lxs docentes, desde el uso que las nuevas generaciones hacen de las tecnologías, degradan sin saberlo, al joven, ya que lo piensan en transición, en proceso de ser adultos, necesitando superar ese estado para llegar a convertirse en “hombres del mañana”.

A diferencia de ello, y en respuesta a nuestra pregunta y sólo a modo de reflexión, podríamos señalar que, la representación docente sobre el joven representado por sus carencias, estaría tan atrapada en el "no", en las carencias que según lxs docentes vivencian sus alumnxs, que no pueden advertirse los efectos de la matriz adultocéntrica en ella, lo que nos permite sugerir que si ella operara, dicho impacto, queda invisibilizado pues los discursos al girar tanto en las dificultades socio materiales, afectivas, familiares de lxs alumnxs, nos mostrarían una representación donde a esxs alumnxs, no se los degrada por jóvenes, sino que para lxs entrevistadxs, es la misma realidad socio material que lxs atraviesa, la que lxs degrada; sumando a ello que la expectativa docente queda desanimada, sin fuerzas, atrapada en esas carencias dejando al joven estudiante, sin oportunidad y sin futuro, también para ese otro con el que se encuentra en la escuela.

En definitiva, podríamos decir que, en el primer tipo de joven, que ligamos a las tecnologías, opera el adultocentrismo degradando lo joven como estado de transición y eso afecta

la producción y valorización de lo juvenil en lo escolar, la expectativa docente proyecta mediatamente un futuro e interviene con ese fin, es decir lxs docentes consideran que lxs jóvenes pierden su tiempo con lo tecnológico pero en algún momento van a transformarse en adultos y salir de ese estado para ser, el futuro de nuestra nación, sin embargo, la situación se complejiza para el joven representado por sus carencias, pues la difícil realidad socio material, familiar, afectiva de lxs alumnxs, impediría al docente –adulto del ámbito escolar- proyectar un futuro para sus alumnxs, esa difícil condición desanima la expectativa docente, sumándole, a la difícil realidad que atraviesa a lxs jóvenes estudiantes, el riesgo de que esa deficiente expectativa del agente se traduzca en propuestas educativas de baja calidad en dichos contextos escolares.

5.3.2.1. La representación social sobre el joven estudiante y el concepto de condición juvenil

5.3.2.1.1. Respecto del concepto de condición juvenil:

Como mencionábamos en nuestro marco teórico, la condición juvenil es una construcción sociocultural, históricamente definida y transitoria y por ello, no debe considerarse más una simple etapa en una secuencia lineal biológico-biográfica (Valenzuela, 1998: 38-39; Alpízar y Bernal, 2003: 13-14).

Por condición juvenil debe entenderse desde la visión de posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, prescripciones, proscripciones que se asumen como esenciales y naturales al orden vigente, las cuales también tienden a ser vistas como propias de estas edades. La categoría condición juvenil[5] ha emergido como central en los estudios socioculturales de

[5] En este sentido es necesario ir perfilando que de acuerdo a Valenzuela "la juventud es un concepto vacío de contenido fuera de su contexto histórico y sociocultural" (2005: 19), en el que el autor enfatiza que lo juvenil no se puede analizar fuera de su contexto social y relacional, no sin antes dejar claro que no siempre desde lo juvenil se pueden dar respuestas abarcativas sobre el conjunto de elementos que dan cuenta de los proyectos de vida de los jóvenes, se precisa entonces, pensar la juventud "como construcción sociocultural históricamente definida" (Valenzuela, 2005:20).

Desde otra postura Reguillo argumenta sobre la inestabilidad y la incertidumbre en la que viven y habitan los jóvenes y es clara con respecto a la centralidad sociopolítica y capacidad analítica de la categoría condición juvenil a la que define "como el conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente "acordadas" que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los/las jóvenes […] (Reguillo 2010:401). Continuando con la misma teoría, plantea dos entradas analíticas para el estudio de los jóvenes, en la medida de poder incursionar por un lado, con la dependencia de las estructuras sociales y por el otro, con base en la idea de que la condición juvenil no tiene sentido por sí sola, sino que se pretende integrar lo subjetivo como constitutivo del papel de los jóvenes como actores sociales, por esto en palabras de Reguillo […] "la condición juvenil es un concepto que posibilita analizar, de un lado, el orden y los discursos prescriptivos a través de los cuales la sociedad define lo que es "ser joven" y, de otro, los dispositivos de apropiación o resistencia con que los jóvenes encaran estos discursos u órdenes sociales" (Reguillo, 2010: 402).

Según Rossi, 2006, la condición juvenil desde la participación política, es interpretada en cierta medida como transitoria por algunos jóvenes, dicha participación confluye en el horizonte de estos jóvenes como medio, más no como parte constitutiva de su actoría, ni estructura la participación política de los mismos, además que ésta no representa un deber, ni fidelidad a las diferentes organizaciones en las que ellos participan, ya que la fidelidad se da en el sentido de los principios que las sustentan.

Iberoamérica y empieza a ser reconceptualizada, a partir de los desarrollos teóricos de diferentes científicos sociales (Feixa, 2011; Reguillo, 2010; Urteaga, 2009; Valenzuela, 2006; Pérez Islas, 2008; Aguilera, 2006; Muñoz, 2010, 2011); quienes han incursionado desde las experiencias de lxs jóvenes en los contextos situados de América Latina y de algunos países de habla hispana que han permitido su continua reflexión e indagación desde aquellas opacidades o cisuras que comúnmente han pasado desapercibidas.

El enlazamiento del concepto de condición juvenil con los textos obtenidos del profesorado entrevistado permite considerar las características que lo joven tiene para el docente y si la diversidad que debe caracterizar a las juventudes se inscribe en la RS del docente.

Señalábamos que lxs docentes entrevistadxs, en sus enunciados, hacían referencia a diferentes características que veían en sus estudiantes, sin embargo, podemos arriesgar desde

---

Margullis (2001) señala la significación social de la condición juvenil, en tanto es una noción no natural, ni esencial, que no depende de la asociación biológica que se inscribe en la reflexión de lo que sucede naturalmente. Desde esta mirada la noción de juventud no estaría circunscrita a la demarcación dada por la edad o el tiempo vivido por una persona, en razón a que la edad como criterio de orden biológico es desbordada y afectada por la complejidad de significaciones sociales y una de estas significaciones es la juventud que alude a una condición social (Margullis, 2001: 41).

En este sentido, la condición juvenil no puede ser definida por un rango etario, en razón a su insuficiencia explicativa y abarcativa, puesto que no considera el contexto histórico y sociocultural de relaciones sociales, además de las particularidades específicas. Es por lo anterior, que hay que tener en cuenta como puntos clave para pensar la condición juvenil contemporánea, a los componentes de lo relacional y la identificación, además de su carácter de construcción sociocultural históricamente definida.

Con respecto a lo relacional se plantea que la concepción de condición juvenil es necesario incluirla dentro del sistema de relaciones sociales, de interacciones, de fuerza, de sentido que es posible definir según las características específicas y de situación espacio- temporal de los jóvenes donde de paso adquiere sentido (Castellanos, 2011), por tanto, lo relacional como elemento constitutivo de la condición juvenil se inscribe dentro de un entramado de relaciones y de naturaleza contextual a la vez que le imprime su carácter de sentido.

Para hablar de la identificación es pertinente referirnos a la perspectiva constructivista y procesual de Hall o teoría cultural inglesa (2003:16), la aborda como "proceso que actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, […] Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso". Con esto se argumenta que se construye a través de la diferencia y que la identidad siempre es una relación con el otro; identidad y alteridad están en una relación dialéctica, en tanto obedece a la lógica del más de uno (el sujeto y ese "otro" con el que se identifica) con lo que implica la continua marcación y ratificación de limites simbólicos, la producción de efectos de frontera, es decir, necesita de lo que queda afuera (Derrida, 1891, Laclau, 1990; Butler,1993 citados por Hall 2003:18).

Así para Hall lo relacional es un elemento fundante en la constitución de la identidad teniendo en cuenta que las representaciones motivan la adhesión identitaria de los sujetos y lo hacen mediante la identificación, ésta siempre está en proceso, es siempre inestable, una fantasía de incorporación, por lo tanto, la identificación es un proceso de articulación, una sutura; así Hall (2003:20) plantea que la identidad es el punto de sutura entre, por un lado, los discursos que nos interpelan y tratan de "ponernos en nuestro lugar", y por otro lado, los procesos y prácticas con que se construyen sujetos susceptibles de decirse.

Por tanto, para pensar la condición juvenil es pertinente analizar la identificación a la luz de una perspectiva alejada de la postura esencialista y como algo dado y fijo, mediante el reconocimiento de la expresión cambiante, dinámica, transitoria, fragmentada, flexible y contradictoria de las identidades particularmente las juveniles en un determinado contexto sociohistórico; entendida la condición juvenil como noción que instituye un referente desde el cual se puede entender la multiplicidad de formas de ser joven en los diferentes contextos, además de su carácter relacional como parte de las expresiones y representaciones que crean y recrean los actores juveniles y grupos sociales, que sólo se explican y definen en relación con los demás: en lo que compartimos, en las similitudes y en las diferencias, en la que las características de lo juvenil adquieren significación. "No existe un único modo de ser joven, no podemos hablar de juventud en singular. De acuerdo con el lugar que se ocupe en el espacio social, de acuerdo con el género, con los capitales materiales y simbólicos por los cuales se esté atravesado, se es joven de distinta manera" (Muñoz 2011:61).

nuestra lectura, que ese carácter relacional y dinámico, que destaca en y destaca a lo joven, no aparecería expresado en los decires de lxs profesores.

En las entrevistas realizadas, se pudo advertir que las condiciones juveniles enunciadas por lxs docentes cuando hablaban de lxs jóvenes estudiantes de una y otras escuelas donde lxs entrevistadxs dan clases, no eran las mismas. En el material recogido quedó documentado que lxs docentes entrevistadxs no se encontraban con los mismos grupos de jóvenes, quedando evidenciado en las imágenes recuperadas para hablar sobre lxs alumnxs. Lxs entrevistadxs caracterizaban de modo diferente a sus estudiantes según las realidades socio económicas y familiares, que ellxs suponen a sus alumnxs, esas realidades supuestas por el docente impactan en las formas de representación que cada unx tiene de sus estudiantes ya sean de escuelas públicas o privadas, esas expectativas activan, algunas ideas preconcebidas, que determinarían las posiciones de lxs agentes en el vínculo, al respecto se enuncia:

> "La diferencia que yo veo entre los chicos de escuela pública y privada, la escuela pública marca algunos códigos, y hace que yo los vea totalmente diferentes a unos y a otros, en la -nombra a la escuela- lo veo normal, y en la privada, no. No los comparo. Veo en la pública que los jóvenes estudiantes son más independientes, también nosotros no estamos tan atrás, por eso tiene que hacerse más cargo de sus cosas…A mí me da ganas de que se hagan cargo de sus cosas, yo por ahí...si te sacaste un uno, la responsabilidad es del nene o del padre...no es responsabilidad del docente, ...pero bueno es la escuela que tenemos ahora...con la vestimenta diferente, los veo más maduros, más grande…". Profesora de Biología, escuela de gestión privada y estatal

> "Generalmente son chicos... que están... eh... solos... A la deriva, eh... No sé, sin muchas posibilidades económicas. O sea, de hacer un deporte... De... No tener una ayuda social..." Profesora de Artes plásticas, escuela de Gestión estatal.

Continúa:

> "Tal vez por una cuestión social. Ellos tienen otros valores. Que, a lo mejor, para nosotros está mal, para ellos está familiarizado... O está bien. También ya lo naturalicé... Y es como decir 'Bueno, ya sé lo que me va a contestar... Ya sé lo que me va a decir...'. O a veces, por ahí les digo a las chicas: 'mirá este que tiene un hermanito acá y otro, allá'... Eh... eh... Qué sé yo... Ya te digo... Eh... Eso... Es un vocabulario característico... Son ciertas palabras características... Eh... Ciertos modos de pensar característicos... Distinto a lo mejor lo que es... con el grupo social de mis hijos – que asisten a escuela de gestión privada-, ponele..." Profesora de Artes plásticas, escuela de Gestión estatal.

> "La experiencia que tenemos nosotros en esta escuela, se hacen mucho en la calle, y en la calle hay de todo". Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal.

> "Los chicos de hoy no sé si tienen el perfil tanto, por lo menos en ... en la escuela en la que yo trabajo, de querer estudiar... de querer … encontrar en el estudio [Se entre corta]... un futuro" Profesora de Lengua y literatura, escuela de gestión estatal.

> "Chicos solos que necesitan un adulto atrás... Necesitan un adulto atrás... Aunque sea para levantarlo... Porque yo... No hago más que eso... Levantarlo, despertarlo, llevarle un café... ¿Viste? Bueno, estos chicos a eso, no lo tienen... O sea, arrancamos por ahí" Profesora de Artes plásticas, escuela de gestión estatal.

Mientras que lxs docentes de escuela privadas dicen:

> "Son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface, vienen con déficit de socialización por la tecnología, vienen con el déficit del cara a cara" Profesor de informática, escuela de gestión privada.

> "Te cuentan todo, ellos con la libertad mental que tienen van a ser más felices, la sociedad va a ser más feliz...a nosotros nos imponían" Profesora de Biología, escuela de gestión privada.

> "Tengo alumnos... alumnos que son sumamente... eh... eh... comunicativos, son más osados. Son mucho más osados, eh, no sé por qué, no, no creo, no pasa por una cuestión de... falta de respeto ni nada, simplemente que... como que... están contextualizados... de distinto... no sé... Eh... Parece que son mucho más libres... que los anteriores, tienen más libertad... Libertad hacía... Libertad para ellos... La libertad... digo..." Profesora de Matemática, escuela de Gestión privada

En los relatos profesorales se advierte, por un lado que esta categoría de joven que es atravesado por distintas carencias, estaría relacionada al criterio de estatus social, por otro lado, se advertiría también, cierta tendencia a homogeneizar los grupos que asisten a un u otro tipo de institución escolar, es decir, cuando realizan apreciaciones sobre sus alumnxs, hay una tendencia evidente a homogeneizar conductas, actitudes, realidades del joven estudiante dentro del contexto escolar donde dan clases. Dicha homogenización que se realiza desde el pensamiento práctico docente anularía la heterogeneidad propia de lo joven ya sea dentro del aula o dentro del establecimiento educativo, diferenciación que, de ser considerada, aportaría a la calidad de la construcción del vínculo educativo y al tratamiento de cada estudiante. Advertimos entonces, que la caracterización realizada por lxs docentes da cuenta de cierta polarización de lo joven en el discurso docente, polarización que va de lo "dorado" a lo "gris" si nos remitimos a los desarrollos de Braslavsky (1986), adoptando lxs jóvenes para el pensar docente, características homogéneas de acuerdo con el grupo al que pertenezcan -escuela privada-escuela estatal-, en nuestro caso. Dichos agrupamientos o tipos resultan de las apreciaciones docentes y se podrían explicitar de la siguiente manera: lxs chicos de las instituciones públicas, por los contextos socio familiares de los que proceden, están "solxs", "no dan sentido a la escuela", "están necesitadxs de un montón de cosas" mientras que los de las escuelas privadas, son "libres", "espontánexs", "tecnológicxs". A partir de ello, es dable recuperar a Vázquez (2011) quien señala que la mirada social que existe sobre lo joven atravesada por la matriz adultocéntrica, atribuye tanto el carácter delictual a las actitudes juveniles, como el carácter idealista y rebelde, siendo ambos tipos o

formas estigmas anti juveniles en la sociedad dado que deslegitiman la resistencia simbólica que se articula en los jóvenes desde diferentes frentes sociales, lo dicho es fundamentado desde Duarte (2006) quién sostiene que el estigma del "idealismo" de los jóvenes anula la capacidad de ofrecer proyectos, en tanto que los estigmas de lo delictual y rebelde "comprimen las heterogéneas acciones y discursos juveniles populares, intentando presentarlos bajo una única característica antisocial".

Lo anterior, nos obliga a dejar abierta la pregunta sobre cuál es la posición del agente o de la institución escolar ante la diversidad de lo joven hacia el interior de esas aulas o establecimientos.

Hecho este acercamiento a los modos de concebir lo joven desde el pensamiento docente, señalar que, la categoría de condición juvenil aporta al abordaje de las juventudes, en tanto expresa el carácter dinámico, flexible de nuestro objeto de representación y habilita análisis e intervenciones más complejas. Al retrabajar el concepto "condición juvenil", para analizar los datos obtenidos en el campo, podemos afirmar que las pretensiones sobre las formas de concebir o entender lo joven, desde los estudios socioculturales desarrollados durante las últimas décadas, permean a "cuentagotas", muy lentamente o "particularmente" en las representaciones docentes sobre lxs jóvenes estudiantes. A partir de los datos obtenidos en nuestras entrevistas, podríamos decir que, en la RS del docente, la juventud escolar alcanza rasgos rígidos, estandarizados y universales pues, en las descripciones enunciadas por lxs docentes, las características sobre el joven estudiante, se polarizan, adquiriendo rasgos rígidos, desde un tipo de joven que "pierde su tiempo en lo tecnológico, al que no le interesa nada" de la escuela privada, a un joven "sólo, desamparado, sin guía parental y con necesidades materiales", de las escuelas de gestión estatal.

Esta forma de mirar de lxs docentes al alumno de las escuelas estatales, procedentes, quizás de contextos vulnerables, coincide con los estudios disponibles sobre la temática, en los que se sostiene que el estatus social es un factor de amplia relevancia en la construcción de las expectativas de lxs profesores. (Bourdieu & Saint Martin, 1975; Kaplan, 1997; Kaplan, 2010; Saucedo Ramos, 2005), entonces, en la construcción explicitada que ensayamos sobre como quedaría manifestado el pensamiento práctico del docente, vemos operando con fuerza al prejuicio que pareciera seguir existiendo en relación con la procedencia de los sujetos y su potencial educación, ideas que forman parte del campo de representación de la RS. sobre el joven estudiante.

Lo desarrollado sobre cómo se polarizan, homogeneizándose las caracterizaciones sobre las juventudes de uno y otro contexto escolar en las manifestaciones docentes y como se prioriza el criterio del estatus social y la condición familiar para diferenciar y hablar de lo joven, nos conduce a recuperar otros conceptos teóricos que aportan a la lectura de las representaciones

docentes sobre jóvenes estudiantes, entre ellos, el concepto de educabilidad (Baquero, 2000; Terigi,2009) y mito de juventud homogénea, propuesto por Braslavsky (1986).

5.3.2.1.2. El tipo de joven carente y la sospecha sobre su educabilidad:

La recurrente lectura o interpretación de lxs docentes entrevistadxs sobre la relación entre los jóvenes estudiantes y lo escolar, que se liga insistentemente a la sospecha sobre la educabilidad de lxs jóvenes estudiantes por su condición familiar o procedencia sociocultural, nos obliga a recuperar el concepto de educabilidad[6] (Baquero, 2000; Cimolai, 2008; Terigi 2009

[6] El "problema de la educabilidad" fue vinculado discursivamente (y recurrentemente) con la capacidad de ser educado, es decir, como capacidad diferencial entre sujetos o grupos de sujetos; articulándose la capacidad de ser educado (entendida como atributo de posible humanización) con el problema del desarrollo intelectual de los sujetos (Baquero 2001).

Desde la concepción clásica, siguiendo a Cimolai y Toscano (2008), la "educabilidad" es concebida como la capacidad intrínseca de los sujetos de ser educados, cuestión a la cual subyace la idea de "posesión" por parte de los individuos de capacidades supuestas "naturales" para el desarrollo y el aprendizaje. De este modo, puede observarse cómo el concepto pareciera vincularse a una perspectiva normalizadora del desarrollo, que establece criterios "normales" y define a todo lo que se aparta de ella como "desvío". A partir de ello, múltiples categorías y técnicas diagnósticas fueron generadas para determinar los "grados de educabilidad" de los sujetos escolares.

Siguiendo la argumentación de Baquero (2002), pueden vislumbrarse en este marco los modos en que es producida una matriz evolutiva para la lectura de los comportamientos de los sujetos (alumnos), la cual recrea el evolucionismo darwiniano, definiendo ritmos y cursos normales de desarrollo teleológico y de ponderación de la diferencia como deficiencia. Como sugiere el autor, la idea de rendimiento diferencial de los alumnos resulta impensable fuera de la matriz escolar de organización de los aprendizajes. En este sentido, son numerosos los procedimientos y rutinas de detección de problemas de aprendizaje que tienden a la construcción de una descripción "des contextuada" de los sujetos (incurriendo en una abstracción de la situación), describiéndolos a partir de aquellos atributos (que poseen o de los cuales carecen los sujetos) que deberían ser portados a determinada edad cronológica; subyaciendo el supuesto de que el desarrollo consistiría en el despliegue natural, universal y único de la subjetividad enfrentada a un medio igualmente natural para aprender: la escuela.

De este modo, el problema vinculado a las dificultades de aprendizaje es articulado con el fracaso escolar, caracterizados como resultado de un problema que porta el alumno (niño) a título individual (Terigi 2009).

En este sentido, siguiendo a Baquero (2002), las explicaciones atribuidas al fracaso escolar se han centrado clásicamente en la atribución al alumno de ciertos déficits: si el sujeto natural (alumno) debía aprender siguiendo los ritmos y modos naturales de aprendizaje en un medio naturalmente dado para ello (escuela), entonces si éste no aprendía era lógico (y natural) poner su naturaleza humana (inteligencia, personalidad) bajo sospecha. En consecuencia, debía, indudablemente, operarse sobre él.

Puede dilucidarse a partir de este discurso lo que Baquero (2007) denomina "Reducción al individuo": a partir de una visión esencialista clásica acerca de una armonía natural entre individuo y prácticas escolares, los bajos logros de los sujetos se explican por su naturaleza deficitaria o errática. El saber psicológico y sus prácticas han abordado al sujeto desde una perspectiva individual escindida de lo situacional y, por consiguiente, de explicación e intervención psicopedagógica.

Siguiendo a Benasayag. y Schmit (2010), ello se enraíza en una mirada normalizadora que no se asombra ante lo que percibe como "normal" a lo que liga a lo "correcto"; sino que efectúa una práctica de etiquetamiento sobre los sujetos "apartados" (desviados o portadores de ciertos déficits). Como afirman los autores, la etiqueta hace creer que, gracias a la clasificación y al diagnóstico, puede volverse visible la esencia de la persona. Al adoptar una mirada normalizadora (etiqueta-naturaleza), las prácticas de etiquetamiento plantean problemas ligados a la errada creencia de que a través la etiqueta podremos saber todo lo que el otro porta o no. Retomando a Benasayag. y Schmit (2010), el derecho de mirar se asimila así al ejercicio de poder sobre el otro: un alumno etiquetado "con problemas" debe aceptar la mirada examinadora.

Puede observarse, entonces, que de este modelo "patologizante" emana una mirada del sujeto en tanto individuo portador de cierto "déficit", omitiéndose la implicación de los distintos factores que hacen a las situaciones educativas de las cuales el niño es parte, y la potencialidad de éstas para promover desarrollo.

En esta línea, desde la perspectiva de Baquero, podríamos pensar que se cae en una "falacia de abstracción de la situación", incurriéndose en una "naturalización de la escuela como lugar natural de aprendizaje". Pero entonces,

y otros), así como detenernos en la relación, de lo escolar y los contextos de pobreza (Serra, 2007).

Sobre la educabilidad de los pobres, la mirada sobre el joven estudiante, que asiste a la escuela pública de gestión estatal, leemos en Baquero (2000):

"El problema de la educabilidad y su sospecha jaquea ahora con insistencia en torno al problema del fracaso escolar masivo -ligado estrechamente a los niños pertenecientes a los sectores populares- como uno de los más significativos y graves en cuanto al efecto de ignorancia de la diferencia. De modo deliberado o encubierto, sea como expresión de la deserción o rezago escolar o de la habitual "promoción social", sin correlato en logros efectivos en el aprendizaje, el fracaso masivo expresa generalmente dos lugares comunes del sentido común que delatan problemas de gravedad: en primer término, existe una suerte de justificado pesimismo, en parte, sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares y, en segundo lugar, suele tenerse desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, es decir, sobre su educabilidad entendida como capacidad de ser educado. Es por ello por lo que hemos considerado de importancia indagar sobre las concepciones de educabilidad de los sujetos en relación con las concepciones habituales acerca del fracaso escolar masivo".

Las ideas enunciadas por Baquero (2000), entre ellas, la existencia del fuerte pesimismo de los agentes, sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales

---

como sostiene Baquero, "lo tremendo es cuando la puesta en duda es si los sujetos podrán con lo escolar, al fin, subjetivarse […] qué grado de humanidad tendrán los humanos" (Baquero 2002: 2).

Siguiendo a Cimolai y Toscano (2008), estas concepciones esconden de manera implícita la idea de alumno "normal", señalando un "deber ser" (que juzga aquello que "no debía ser así") que se encuentra sujeto a las expectativas de homogeneidad características de la matriz comeniana y de los dispositivos de instrucción masiva.

Es sabido que la escuela moderna definió prácticas educativas para la regulación y el control de la población, lo que colaboró, tal como indican las autoras, con la construcción de la figura idealizada del "alumno común/normal". En el afán de perseguir la consecución de logros relativamente homogéneos (objetivos vinculados al curriculum unificado) por métodos relativamente únicos (enseñanza simultánea), la instrucción masiva simultánea y obligatoria construye "alumnos comunes" (normales), definiendo prácticas educativas homogeneizantes. A su vez, la gradualidad establece una única cronología de aprendizajes posibles y genera expectativas de logro para los alumnos y su desarrollo. Se desentienden, entonces, de la diversidad y la leen como "desviación" o "problema". Como sugiere Baquero (2001), el tema de lo diverso no fue ignorado por la escuela sino tramitado de un modo naturalizado bajo la premisa de un tipo de alumno ideal, normal.

En este marco, cabe considerar que, como sugiere Baquero (2004), la perspectiva de la existencia de una secuencia normal de desarrollo es solidaria con la concepción de un dispositivo escolar moderno de carácter normalizador. Más aún, la propia noción de educabilidad centrada en el individuo es solidaria del origen de la propia escuela, que sentó condiciones normalizadoras de aprendizaje. De este modo, en tanto y en cuanto la estructura del sistema educativo continúe funcionando con las condiciones de gradualidad, simultaneidad, y con la expectativa de modos y ritmos de aprendizaje "normales", toda diferencia siempre se nos presentará como "desvío o déficit". Por ello, resulta necesario problematizar el formato escolar moderno normalizador, levantando la mirada del individuo y colocándola, como sugiere Baquero (2004), sobre la situación de la que forman parte las singularidades de los sujetos; evitando dicotomizar los niveles individual y social, y comprendiendo que las prácticas educativas producen formas específicas de desarrollo.

Los sujetos de la educación no constituyen "objetos naturales"; sino que son producidos históricamente combinando cuestiones discursivas, pedagógicas, políticas e ideológicas. Por ello, cabe destacar que la noción de "alumno común (o normal)" y, por tanto, de educabilidad, es un constructo político.

de los niños de los sectores populares y sobre la capacidad de estos de ser educados, pueden escucharse en los enunciados de lxs docentes entrevistados. Específicamente, ejemplificaría con su decir, una profesora de la escuela dos de gestión estatal:

> "Trabajamos en este ámbito, tenemos está cultura... ¿Cómo adaptamos los contenidos y las actividades para esta cultura? Pará, si a este pibe no [entre risas] no le interesa del renacimiento... la historia del arte"

Continúa:

> "Ya te digo, ya hace años que no... No me interesa que aprendan historia del arte... Entonces. ¿Viste?... Me estoy centrando siempre en mucho más en la actividad... Que ellos produzcan... y que hagan algo... Que de... Que puedan lograr una... ¿Entendés? Chiquita, pequeña, lo que sea..."

Agrega:

> "Solos, necesitás un adulto atrás... Necesitás un adulto atrás... Aunque sea para levantarlo... Porque yo... No hago más que eso... Levantarlo, despertarlo, llevarle un café... ¿Viste? Bueno, estos chicos a eso, no lo tienen... O sea, arrancamos por ahí."

Esas ideas determinan, una serie de actitudes, valoraciones y significaciones en lxs docentes, frente a nuestro objeto de representación, lxs jóvenes estudiantes.

Nos atrevemos a formular lo anterior a partir del análisis de las justificaciones que expresan lxs docentes sobre las valoraciones hechas sobre el joven estudiante, las mismas parecen apoyarse en el preconcepto escolar que el fracaso de las trayectorias académicas de lxs jóvenes está ligado a su procedencia sociocultural o a la condición familiar que ellxs tienen, es decir el fracaso escolar masivo como leíamos en el tercer capítulo, es atribuido exclusivamente, al sujeto o a la familia del sujeto o al contexto social de donde proceden.

Respecto a ello, enuncia una Profesora de Lengua y Literatura de escuela de gestión estatal:

> "En la primaria es otra cosa... Sí... Exacto. Bueno, los chicos estos de secundaria... Que no tienen el apoyo familiar... Que a veces que tienen un contexto que los excede... Porque los chicos de nuestra escuela, a lo mejor, en una habitación... viven cuatro o cinco. Y tienen a lo mejor, una habitación y una cocina ... espacio con que ellos cuentan..." Profesora de Literatura, escuela pública de gestión estatal.

Esa creencia que aparece fuertemente instalada en los enunciados docentes, constituye parte del campo de la RS, ya que genera una fuerte diferenciación entre unos y otros jóvenes estudiantes, es decir los de un contexto y otro, construyendo así, categorizaciones de sujetos de

acuerdo a su procedencia, valoraciones infundadas que determinan muchas veces, propuestas educativas diferenciadas, para jóvenes de unas escuelas y otras, con esta afirmación, no negamos que las condiciones materiales, influyen en los aprendizajes pero no debemos hacer de esas condiciones, la familiar o la sociocultural, causas únicas:

> "Porque las familias... Vos... Sabrás... Mucho mejor que yo... Se olvidan del adolescente, ya está, es grande, que haga... ¿No? Eh... entonces, el adolescente está bastante solito en la vida, y se hace mucho en la calle, por lo menos... La experiencia que tenemos nosotros en esta escuela, se hacen mucho en la calle, y en la calle hay de todo" Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal

> "Y que hay... un cambio de valores... a los que... más o menos estamos formados la mayoría de los profes... Porque, bueno, por una cuestión generacional, y tal vez por una cuestión social. Ellos tienen otros valores. Que, a lo mejor, para nosotros está mal, para ellos está familiarizado... O está bien.... Ellos tienen otros valores, otras cuestiones... Otras... Gajes de la edad, pero también propios del... Del cambio de... Del paradigma social... De la sociedad" Profesora de Artes Plásticas, escuela de gestión estatal

> "Y a tus hijos vos, los llevás... pero en estas familias...que nosotros transitamos... No hay otro lugar que la escuela...Y es una pena..." Profesora de Lengua y Literatura, escuelas de gestión estatal

Al respecto podemos mencionar las consideraciones que hacen lxs docentes respecto de los contextos específicos, en nuestro caso, contextos de los que proceden, desde las expresiones docentes, lxs alumnos de las escuelas públicas de gestión estatal, donde ejercen lxs entrevistadxs.

Con relación a los enunciados obtenidos en las entrevistas podemos recuperar a Serra (2007), quien sostiene, respecto a la pobreza, que la expresión «la educación de los pobres» remite a más de un sentido si se indaga históricamente en los saberes de la pedagogía.

Serra (2007) sostiene que en los inicios de la estructuración de los sistemas educativos se puede reconocer una relación directa entre la emergencia de los sistemas escolares masivos y la preocupación por los pobres: la escuela es el lugar de y para los pobres, constituye uno de los espacios de incorporación a una sociedad que se estructura, entre otras cosas, a través de la instrucción de sus miembros.

"Es en las décadas del sesenta y setenta cuando la educación de los pobres adquiere un sentido más político: por un lado, están las teorías pedagógicas reproductivistas, denunciando las operaciones que el sistema educativo, como un engranaje más del sistema capitalista, hace sobre la desigualdad y la pobreza para perpetuarlas; por otro lado, las pedagogías liberadoras, con Paulo Freire a la cabeza, las cuales, al mismo tiempo que llamaban la atención sobre la opresión presente en la educación de las clases sociales más empobrecidas, situaban un horizonte de liberación, emancipación y esperanza, que radicaba en que los pobres, a través de procesos de concientización pedagógica, tomaran la palabra y el poder"(Serra, 2007: 127)

Ambos desarrollos pedagógicos adjudican a la educación, la capacidad de intervenir sobre el otro, donde la pobreza es un dato de los sujetos, un adjetivo, un contexto «temporario», un estado que bien puede ser transitorio.(Serra, 2007)

Serra(2007) propone la expresión discurso pedagógico «neto», haciendo referencia con ella al tipo de reflexión pedagógica que se muestra como sólo pedagógica, esto es, que es indiferente de las dimensiones políticas y sociales. La idea de «neto» corresponde a «que no tenga rasgos de otro orden».

Respecto a ello, escuchamos a una docente que ejerce su profesión en una escuela de gestión estatal, nostálgica de una escuela que pueda recuperar como función primaria "el enseñar":

> "Eh... Mirá... eh... De los jóvenes estudiantes... Eh... Yo creo que la palabra estudiante es... eh... Hay que cambiarle un poco la concepción porque... Por ahí creo que... eh... es un poco ambiciosa la palabra... Eh... Los chicos de hoy no sé si tienen el perfil tanto, por lo menos en…. en la escuela en la que yo trabajo [se entrecorta]... De... de querer estudiar... de querer... De encontrar que en el estudio [Se entre corta]... Cuestiones familiares que los exceden... Ellos no están tan concentrados en continuar estudiando. Eh... Y por ahí la escuela es un lugar... en nuestro caso... Más de contención... Más un lugar en el que por ahí... Eh... los docentes directivos... Los preceptores... Terminan conteniendo situaciones que se desbordan en la casa. Entonces ellos entienden a la escuela como el lugar donde... Por ahí se pueden sentir contenidos, seguros... Confiados, pero no sé si ellos lo toman, son muy pocos los chicos que a lo mejor dicen: 'Ay, la verdad me gusta... eh... está clase... que esto yo lo quiero para mí futuro, que esto me puede servir'. Eh... Me parece como que... Eh... los chicos de hoy van más a lo inmediato... ¿No? Eh... Quieren algunas... Eh... Algunas respuestas un poco más inmediatas... Y... No ven en la educación un camino para ser al largo plazo. Me parece que se está perdiendo eso del proyecto a largo plazo." Profesora de lengua y literatura, escuelas de gestión estatal

Este modo de entender la educación no es nuevo, ha estado presente, por ejemplo, en ciertos desarrollos didácticos o en concepciones cognitivas, pero también ha estado presente en abordajes esencialistas de la pedagogía. Puesto a jugar en los debates sobre la educación de los pobres, ha abonado una visibilidad diferente de la pobreza y ha generado prácticas escolares y profesionales específicas para este territorio.

Respecto a las prácticas específicas para ese territorio (Serra, 2007), escuchamos a otra docente enunciar:

> "Bueno, me cuestiono a veces... o charlamos con otras chicas es que bueno, ya está... Eh... Trabajamos en este ámbito, tenemos está cultura... ¿Cómo adaptamos los contenidos y las actividades para esta cultura?... No se les puede dar algunas cosas...No va, no va. Ellos no, no, no les entra... No les interesa... No logras... ¿Me entendés? Eh... Captar... Eh... Nada" Profesora de Artes plásticas, escuela de gestión estatal.

Así, las ideas instaladas en el pensamiento práctico de lxs docentes parecieran guardar correspondencia con las políticas educativas homogeneizadoras.

Como sostiene Serra (2007), si pensamos en la histórica operación homogeneizadora del sistema educativo argentino, ésta no se hacía en clave de ofrecer oportunidades, sino de producir identidades con perfiles previamente establecidos. La posición de ofrecer oportunidades otorga cierta responsabilidad al sujeto de la educación, quien, en última instancia, será quien tome –o deje pasar– la oportunidad que la educación le ofrece. Por ello, en las políticas que buscan la equidad[7] están presentes en su interior, los cálculos acerca de lo que el otro puede y de lo que el otro necesita para poder, desplazando el problema de la igualdad de la oferta a la receptividad de la oferta. En la oferta que hace una política educativa de equidad está considerado el «terreno» donde esa oferta tendrá lugar: las condiciones de vida de los sujetos, el acceso que tienen a bienes materiales y simbólicos, sus contextos afectivos, las demandas que reciben del mercado laboral, etc., y la consideración de ese «terreno» trae consecuencias directas no sólo en los modos de entender qué es la educación, sino en la manera de dimensionar cuál es su alcance y cuáles sus posibilidades. Serra (2007) sostiene que un discurso pedagógico que tiende a ajustar sus respuestas a las «necesidades» individuales o grupales, que adecua el tamaño de sus operaciones a posibilidades preestablecidas de los sujetos a quienes las dirige, que abandona sueños colectivos y promesas, es una metamorfosis pedagógica que podría nombrarse como «pedagogización» de la pobreza. La pedagogía instala una mirada del vínculo educativo donde la pobreza, si se nombra como tal, es para ajustar los saberes con los que operar sobre ella. En este sentido, la idea de «neto» borra aquello frente a lo cual la pedagogía encuentra su límite. Como si la pedagogía fuera una, como si tuviera respuestas preestablecidas, como si no admitiera ninguna reflexión sobre sí misma. Es la metamorfosis de un saber, de un hacer y de un campo; es la metamorfosis de la cuestión educativa: cómo las formas de lo escolar se reordenan para atender un contexto y, en ese gesto, se transforman a sí misma (Serra, 2007)

La pregunta que podemos dejar planteada sobre todo esto es si en tiempos de masificación escolar, con públicos diversos que nada tienen que ver con lxs alumnxs secundarixs de otras décadas o de otra época, las reconfiguraciones de lo escolar para la atención de públicos más amplios constituyen una pérdida de calidad educativa, como pareciera aseverar el decir docente.

[7] Sobre el concepto de equidad, Serra (2007) señala que, en las últimas décadas, las preocupaciones por la desigualdad social han crecido, y se evidencian en la cantidad de estrategias y políticas que se despliegan para reducirla o revertirla. Menciona como la preocupación por la desigualdad no trae, necesariamente, una búsqueda de igualdad y haciendo referencia sobre como el término «igualdad» pareciera estar desplazado, apareciendo con insistencia el término «equidad». En su introducción sobre el concepto deja algunas preguntas sobre su diferenciación con el termino igualdad, entre ellas; si: ¿hablamos de lo mismo? ¿Es la misma cosa procurar sistemas igualitarios de educación, por ejemplo, que instalar en ellos principios de equidad? Indica que comúnmente se dice que una distribución es equitativa no cuando distribuye a todos por igual, sino cuando da a cada uno lo que le corresponde o lo que necesita. Apela al planteo que hace el diccionario: «Justicia natural, por contraposición a las leyes positivas». En definitiva, señala como el concepto de equidad designa, a la vez, igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias y, por ende, que la preocupación debe centrarse no sólo en ofrecer las mismas oportunidades a todos, sino también en cuidar o velar por las condiciones en que los sujetos se posicionan frente a esa oferta.

Dicha pregunta puede construirse a partir del análisis que hacemos de los enunciados docentes, donde escuchamos exclamaciones nostálgicas de la escuela de otra época, pues se aspira a recuperar la función instructiva de la escuela, mientras que otros docentes, creen que reformular sus propuestas y adaptarlas a los alumnos que reciben, los pone en falta, “no se puede enseñar algunas cosas...no va...no les entra”, sus enunciados parecen sonar como un intento de disculpas por apartarse de lo preestablecido, ello en referencia a ese concepto de “neto” al que apela Serra (2007).

No pretendemos encontrar respuestas definitivas a este interrogante, sin embargo consideramos pertinente dejar explicitado que desde los discursos docentes obtenidos, puede advertirse cierta concepción de educación, que hace que el docente piense las reconfiguraciones de sus prácticas, como una “traición” a la esencia del enseñar, y no vea en esa reconfiguración, la posibilidad de la pedagogía en estos nuevos tiempos , donde el desafío educativo, es alojar y dar oportunidades para que lxs nuevxs jóvenes, en estos tiempos sociohistóricos, se enlacen a lo cultural y puedan construir sus propios proyectos de vida en una sociedad que no establece rígidamente las etapas a seguir.

Respecto a los enunciados que dan cuenta sobre esa incomodidad del docente para modificar sus prácticas en contextos que así lo requieran, escuchamos enunciados sobre las dificultades de enseñar en las instituciones de gestión estatal, apreciaciones sobre la función escolar de contener y la sensación docente de que cuando la escuela se dedica a ello, se corre de la función esencial de la educación. Específicamente lo anterior, se expresa:

> " Por ahí, eh... Entiendo que... Por eso... te digo, todo lo que los atraviesa... Hace que la educación, quede en un último plano... En este caso. Que, por ahí en privada, a lo mejor es otra cosa, es más vagancia digo yo” directora y profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal

> “Ellos no están tan concentrados en continuar estudiando. Eh... Y por ahí la escuela es un lugar... en nuestro caso... Más de contención... Más un lugar en el que por ahí... Eh... los docentes directivos... Los preceptores... Terminan conteniendo situaciones que se desbordan en la casa. Entonces ellos entienden a la escuela como el lugar donde... Por ahí se pueden sentir contenidos, seguros... Confiados, pero no sé si ellos lo toman, son muy pocos los chicos que a lo mejor dicen: 'Ay, la verdad me gusta... eh... está clase... que esto yo lo quiero para mí futuro, que esto me puede servir'. Eh... Me parece como que... Eh... los chicos de hoy van más a lo inmediato... ¿No? Eh... Quieren algunas... Eh... Algunas respuestas un poco más inmediatas... Y... No ven en la educación un camino para ser al largo plazo. Me parece que se está perdiendo eso del proyecto a largo plazo” Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal.

5.3.3. Sobre el campo de representación: los nuevos rasgos de lxs jóvenes estudiantes en la representación de lxs docentes y la insistente tendencia a homogeneizar los grupos.

Respecto del recorrido interpretativo que realizamos sobre el campo de la RS que representa al joven estudiante para lxs profesores de escuelas medias entrevistadxs, pudimos identificar a partir de las expresiones docentes, ciertas caracterizaciones, que permiten identificar dos tipos o imágenes sobresalientes en la RS, tipos o imágenes que si bien guardan cierta similitud con las interpretaciones hechas por Braslavsky (1986) sobre el mito de juventud homogénea, presentan algunos rasgos que se ligan y son específicos de los actuales tiempos socio históricos.

Desde los testimonios docentes, se advierte la predominancia en el material recogido, de dos tipos o imágenes recurrentes- podría haber otros-, uno, un tipo de joven conectado, que se liga a lo tecnológico -que ponemos en correspondencia con la juventud dorada descripta por Braslavsky (1985)- y que también podríamos hacer corresponder con lo que Margulis (2008) nomina como, modelo de juventud hegemónico, difundido por los medios de comunicación. Por otro lado, otra imagen o tipo discursivo, que en oposición a lo hegemónico o a lo dorado, describiría desde la negación, la dramática situación que muchos jóvenes alumnos vivencian, sobre todo en los márgenes o bordes de la sociedad y específicamente, de nuestra región, y que nominamos como el joven caracterizado por sus carencias -desposeído o carente- y que se correspondería de algún modo con lo descripto por Braslavsky (1985), como juventud gris.

Entre las similitudes, encontramos que las imágenes, homogenizan las juventudes actuales, lo que supondría, la trivialización de las diferencias características de lo joven.

Que existen dos grupos que predominan y que se diferencian por poseer acceso a la información, a lo tecnológico, al entretenimiento, entre otras cosas

Que la juventud dorada, en estos tiempos se caracterizaría por el acceso a la conectividad, el acceso a los dispositivos tecnológicos, al ocio, al entretenimiento y así, concentraría esta representación, todo el potencial de lo joven.

Al respecto, lxs docentes de escuelas de gestión privada en sus expresiones mencionan como característico de sus estudiantes, la libertad, la espontaneidad, el disfrutar, la alegría, el potencial de lo que hay por delante. Ello fue expresado de la siguiente manera:

> "Ellos con la libertad mental que tienen van a ser más felices, la sociedad va a ser más feliz...a nosotros nos imponían" Profesora de Biología, escuela de gestión privada y estatal

> "Qué bueno que está, esto... que pueda ser... de que puedan, realmente, de que puedan mostrarse tal cual son... El que puedan vivir libremente tantas cosas, este... Y... También plantearse... O sea, plantearnos a nosotros como... Interpelarnos digo a veces a los adultos... Porque... No muchos... pero hay algunos, que verdaderamente cuando te interpelan, o cuando te hacen ciertos planteos... Vos decís: 'Wow... qué bien parado que está este chico o esta chica en el lugar... y qué bueno que lo pueda hacer'... ¿Viste?" Profesora de Matemática, escuela de gestión privada

> "Tienen una... son muy críticos... me hace reír la espontaneidad que tienen para... Para expresarlo y no les importa lo que piense nadie... Yo creo que ellos tienen mucho potencial... Eh... Porque la mayoría son chicos que... que les gusta la música..." Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión estatal.

Lxs docentes de escuelas de gestión privada, parecerían identificar a lxs jóvenes estudiantes con un tipo de joven que se liga a las tecnologías, grupo que identifican con lxs privilegiadxs, despreocupadxs, con lxs individuxs que poseen tiempo libre, que son espontánexs, que disfrutan del ocio, y todavía más ampliamente, de una moratoria social, que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades", juventud dorada, según Braslavsky (1986), modo discursivo que no distingue diferencias hacia su interior.

En consonancia con ello, vale recuperar el concepto de moratoria vital, sostiene Margulis (2008), que a lo joven se le reconoce un excedente, la juventud puede pensarse como un período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que puede disponerse, que en los adultos es más reducido, se va gastando, y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuerzos que se haga para evitarlo. En definitiva, la juventud tiene de su lado la promesa, la esperanza, un espectro de opciones abierto, que claramente reconocen lxs docentes a este tipo de joven, mientras que los no jóvenes poseen una prudencia que tiene que ver con la experiencia acumulada, pero más con el tiempo que se ha escapado o perdido; con el paso del tiempo, progresivamente, la espera va ocupando el espacio de la esperanza.

Para completar lo mencionado en los párrafos anteriores, haciendo referencia a la juventud dorada, quiero señalar que Braslavsky (1986) también caracterizaba otras dos interpretaciones para completar la clasificación de discursos sobre la juventud, titulando mito de la juventud homogénea al mecanismo por el cual se identifica a todos los jóvenes con alguno de ellos, se presenta a toda la juventud como un conjunto monocromático de personas. Usando los colores como metáforas, la autora habla de tres interpretaciones que participan de este mito: la juventud dorada, gris y blanca.

Braslavsky (1986), reconoce como juventud blanca al discurso que aglutina a los personajes maravillosos y puros que salvarían a la humanidad, que harían lo que no pudieron hacer sus padres, participativos, éticos. Esta interpretación ve en la juventud que se nomina "blanca", al Mesías, al Redentor, personajes maravillosos y puros que salvarían a la Humanidad de la entropía, que podrían hacer todo lo que no hicieron sus padres, incluso construir una Argentina democrática. (Braslavsky, 1986:13), dicha forma no fue escuchada en los textos recogidos

Que la juventud gris, es un tipo de juventud que sirve como interpretación de las juventudes de los sectores populares, y de las carencias e imposibilidades que sufren esos sectores. El discurso docente, los signa con un "no".

Lxs docentes de escuela públicas recurren a una imagen sobre sus estudiantes que aglutina toda una serie de carencias e imposibilidades, en cierta correspondencia a lo descripto por la autora como la juventud gris que "hace a todos los jóvenes depositarios de todos los males. Transforma conceptualmente a la juventud en el grupo que más sufre los embates de las crisis, que más afectado está por la herencia de los hábitos y prácticas de la sociedad autoritaria. Los jóvenes serían la mayoría entre los desocupados, los delincuentes, los pobres, los apáticos. Ellos serían la desgracia y la resaca de la sociedad argentina, aunque se la presente irónicamente como grupo social privilegiado" (Braslavsky, 1986), nuestro tipo de joven estudiante caracterizado en la representación docente por sus carencias guardaría también cierta correspondencia con lo descripto por Margullis (2008) como jóvenes no juveniles - jóvenes de sectores populares que no gozan de la moratoria social y no portan los signos que caracterizan hegemónicamente a la juventud-.

A la hora de señalar algunos aspectos relevantes que podían encontrar en sus estudiantes actuales, en los textos producidos por lxs profesores que dan clases en escuelas de gestión estatal, también pudo advertirse una aproximación a un tipo o imagen que se construye de lo joven y que ligan: a la tristeza, a las necesidades materiales, al trabajo, a la falta de oportunidades es decir a la NO alegría, al No tener, al NO ocio, a la NO oportunidad, quedando así, desde el discurso docente, desposeídos de todo, específicamente lo escuchamos, en las siguientes expresiones:

> "Algunos en esta situación de pandemia han tenido que dejar también, desconectarse totalmente de la escuela y salir a trabajar". Vicedirectora y profesora de Lengua y Literatura,

> "Realmente las características... de ellos están... eh... Están más atravesadas por la, por la situación socioeconómica..." Profesora de Lengua, escuela de gestión estatal

> "...La tristeza...el desinterés...yo, yo lo atribuyo a esto... A la... situación, eh... A la situación... económica, sobre todo, ¿no? Las condiciones materiales que determinan todo lo demás". Profesor de Historia, escuela de gestión estatal

> "Generalmente son chicos... que están... eh... solos... A la deriva, eh... No sé, sin muchas posibilidades económicas... O sea, de hacer un deporte... De... No tener una ayuda social...". Profesora de Arte Plástica, escuela de Gestión estatal

Vemos en estas descripciones, la imposibilidad del discurso docente de trascender el NO que signa a los sectores populares, en este caso a las juventudes de esos sectores, accediendo a partir del material recogido, al hecho de que el modelo hegemónico de joven gira en torno al tener es, el ordenador de las imágenes que constituyen la RS para lxs docentes entrevistdxs. En síntesis, a partir de los datos recogidos y su posterior análisis, advertimos la existencia de dos tipos o imágenes de jóvenes, que formarían parte del campo de la RS del docente sobre el joven estudiante, uno u otro tipo de joven con el que se identificaría al joven en general, homogeneizando las diferencias intratipo. La persistencia de esas imágenes banaliza a las juventudes

Estar advertidos de la tendencia a identificar lo joven con un u otro tipo desde el discurso docente, permite afinar la lente e ir más allá de esas imágenes, ya que las mismas, las de un ámbito u otro, coinciden en el hecho, de invisibilizar las diferencias, de simplificar la complejidad de juventudes en nuestras sociedades actuales, anulando así lo particular de las subjetividades en juego, dato significativo para el ámbito educativo, ya que el mismo nos advierte de la necesidad de superar o ir más allá de esos tipos inscriptos en el campo de representación social del docente sobre el alumnado, para alojar a cada unx.

Desde la lectura realizada, quedaría fundamentada la necesidad de generar dispositivos de trabajo para estudiantes del profesorado y profesores, desde los cuales se puedan deconstruir esos tipos descriptos pudiendo ir más allá de ellxs y permitir desde esos espacios, mejores propuestas educativas para beneficiar el alojamiento, la permanencia y egreso de lxs jóvenes en el nivel secundario. Dichos dispositivos deben promover la liberación del pensamiento docente y actuar como práctica de resistencia del ámbito educativo al poder que se reproduce desde la matriz colonial, en relación con esto, leemos en Vázquez (2011) "... prácticas de resistencia al poder ejercido desde el imaginario moderno/colonial cuya deconstrucción es una tarea no únicamente de lxs jóvenes y los pueblos originarios sino de todos quienes encuentran en la alteridad una vía-otra para generar formas-otras de mirar y nombrar", y así promover entre lxs agentes educativxs, otras formas de mirar y nombrar, a sus jóvenes estudiantes, colaborando con el desafío político de nuestro país, de ofertar una educación para todxs.

Haciendo lectura de los textos recogidos, hay que decir que hoy, encontramos cierta insistencia docente en mirar lo joven, desde el modelo hegemónico de juventud, modelo extendido por los medios de comunicación. Nuestra lectura permite identificar en un ámbito escolar especifico –escuela de gestión privada- a un tipo de joven, "poseedor de moratoria vital, social, al que se identifica con el ocio, el deporte, con la espontaneidad y la alegría, con el potencial de lo joven". Y otro tipo de joven, no hegemónico, carente, en perdida, y que en las manifestaciones docentes de lxs profesores de escuelas de gestión estatales- es descripto cono

no teniendo un adulto atrás, no teniendo dispositivos, no teniendo alegrías o depositarios exclusivos de la tristeza, es el grupo que necesita trabajar y el que debe esforzarse-. A partir de la interpretación que hacemos de esta descripción de lxs alumnxs de escuelas estatales, en las que él no, parecería negar la posibilidad que acarrearía la conciencia hegemónica de progreso, la pregunta a dejar planteada es cuanto más se niega desde esa idea de lo joven, inscripta en la representación del docente, a esos jóvenes de sectores populares. En clave de respuesta el material recogido nos adelanta expresiones como "hace rato que yo no espero que puedan aprender historia del arte", "estos chicos necesitan otra cosa", "la escuela en estos sectores se separa de su función esencial de enseñar, es pura contención", visibilizándose así, desde estas expresiones docentes propias del pensamiento práctico, cierta justificación a las propuestas educativas segmentadas y a la escuela de la inequidad.

5.4. Sobre las actitudes docentes frente a lxs jóvenes estudiantes: ciertas contradicciones

La última dimensión, en nuestro estudio, que sirve para completar este abordaje tridimensional y didáctico de la representación social de lxs docentes sobre jóvenes estudiantes, es la actitudinal.

Para el abordaje de esta dimensión, en el campo indagamos acerca de las características del vínculo del docente con sus estudiantes, los tipos de intervenciones que se implementaban, en situaciones de conflicto, sobre las emociones que se ponían en juego en lxs docentes durante el encuentro con lxs jóvenes actuales, y desde ahí, buscamos profundizar sobre esta temática, interrogando sobre las interpretaciones que podían hacer sobre ese lazo, lxs mismxs docentes, sobre los aspectos positivos y negativos que reconocían en lxs jóvenes estudiantes y sobre las acciones que ejercían frente a ellxs.

La actitud consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación.

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente, aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener más información sobre un hecho en particular. La concepción unidireccional de las actitudes considera que ellas se componen básicamente de un elemento afectivo. La concepción bidimensional añade al anterior, el elemento cognoscitivo. Finalmente, un punto de vista tridimensional la complementa

con una tendencia comportamental. Es esta última visión sobre la actitud la que más se aproxima al concepto de R S. Sin embargo, el origen del término actitud es eminentemente psicológico y aunque se usa en el campo social, no ofrece la estructura dinámica que tiene el de representación. Las RRSS contienen a las actitudes y no a la inversa, ya que aquellas van más allá del abordaje tradicional de las actitudes y acercan mucho más el concepto al campo social. (Araya Umaña,2002)

Respecto del material recogido durante las entrevistas, lxs docentes declaran explícitamente, tener buen vínculo con lxs jóvenes estudiantes que tienen hoy en sus aulas, dicen explícitamente:

> "Yo creo tener buena relación con ellos, ellos conversan conmigo..." Profesora de Educación Física, escuela gestión privada

> "Mirá en general, me llevo bien" Profesora de Biología, escuela de gestión privada

> "Yo siempre me llevo bien con mis alumnos, no sé si tiene que ver la figura del varón" Tutor y profesor de informática, escuela de gestión privada

> "Yo bien, por lo menos lo disfruto... ¿Viste? Eh... Ya te digo, ya hace años que no... No me interesa que aprendan historia del arte..." Profesora Artes Plástica, escuela de gestión estatal

> "Yo con los estudiantes me llevo bien, eh... ellos saben que... pueden... hablar conmigo de cosas, de lo que quieran, si quieren frenar, y ya te digo, en la calle, y hablamos, y eso me pasa mucho con ellos..." Profesor de Historia, escuela de gestión estatal.

Esas manifestaciones que detentan el buen vínculo que tienen lxs docentes con lxs jóvenes que asisten hoy a las aulas de la escuela secundaria, son reforzadas cuando preguntamos acerca de cómo se sienten trabajando con lxs jóvenes estudiantes, lxs entrevistados manifiestan satisfacción de trabajar con lxs jóvenes estudiantes, entre sus relatos aparecen sentimientos de alegría, vitalidad, el sentirse queridos, los buenos momentos compartidos en el aula, sin aparecer diferencias significativas respecto de una y otras instituciones. Tampoco, ninguno de lxs entrevistadxs manifestó explícitamente insatisfacción por trabajar con lxs jóvenes estudiantes actuales:

> "A mí me... genera alegría porque amo... enseñar y me encanta estar en contacto... con el adolescente, por eso extraño tanto la presencialidad... Ehm... qué sé yo... vitalidad... alegría..." Profesora de Literatura, escuela de gestión privada

> "Me siento querida por los chicos... En la mayoría de los casos me siento querida... Por ellos. Es... Siento el afecto que voy bien" Profesora de matemática, escuela de gestión privada.

> "Sí, me, me gusta, me gusta trabajar... con los pibes... Porque... Eh, porque, y esto puede ser un aspecto positivo... También ya, porque... también, lo que te dije al principio... Yo los agarro en segundo, y los largo en quinto... Y vos ves como los recibiste... ya no son esos que recibiste... son otros... son otras personas, son... eran esos alumnos de segundos revoltosos, pero cosas de chicos, nada grave... Pero en quinto, vos dejás pibes... Que... que son casi ya adultos... Pero en sentido... En sentido de, de, de... lo intelectual..." Profesor de Historia, escuela de gestión estatal

> "La verdad que sí, que lo estaba disfrutando... A parte yo creo que... también por eso... Al adecuarte también vos a ellos y pensar... actividades que les sean beneficiosas para ellos... El día de mañana..." Profesora de Artes Plásticas, escuela de gestión estatal

A partir de lo expresado y señalado, podemos acceder al dato de que todxs lxs entrevistadxs manifiestan llevarse bien con el estudiantado de escuelas secundarias y que se sienten a gusto en su tarea, sin embargo, dichas explicitaciones quedan interrogadas por algunos textos recogidos en el campo, enunciados que rezan: "cuanto menos pueden hacer mejor", "me generan bronca", "no reconocen lo que uno hace por ellos", "tengo ganas que se hagan cargo de sus cosas", "me da temor que estos gatitos chicos sean el futuro del mañana".

Algunas de esas expresiones, fueron enunciadas específicamente diciendo:

> "A mí me da ganas de que se hagan cargo de sus cosas, yo por ahí, si te sacaste un 1, la responsabilidad es del nene o del padre...no es responsabilidad del docente, ...pero bueno es la escuela que tenemos ahora..." Profesora de Biología, escuela de gestión privada y estatal

> "Me producen, sinceramente, en este último año, me generan bronca, porque uno hace tanto por ellos y uno ve que en muchas veces no responden...hay desinterés, o porque le buscan la veta cómoda" Profesor de Informática y tutor, escuela de gestión privada.

Para leer la contradicción entre lo expresado explícitamente sobre el buen lazo que lxs docentes tienen con sus estudiantes y cierta sensación de incomodidad que queda manifestada en algunas de las expresiones docentes mencionadas respecto de la posición del alumnado frente a lo estrictamente pedagógico, insatisfacción, temor, displacer del agente generada por la posición, de ese mismo joven como estudiante, podría decirse, que, en el complejo escenario escolar actual, la pura relación entre docente y alumnx queda en el centro de la escena, sostenida en lecturas psicológicas, apoyadas en relaciones afectivas, aunque desde el sentir docente quede, desprovista de la especificidad de lo escolar: la transmisión del saber (Brito, 2009). En las escuelas actuales llevarse bien con lxs alumnxs como explicitan lxs docentes, no excluye una serie de actitudes negativas del docente para con el joven en su rol de estudiante, pues ellas surgirían como producto de ciertas expectativas docentes generadas desde los principios organizadores del formato moderno.

En coincidencia con Brito (2009), el llevarse bien con lxs alumnxs, puede interpretarse como producto de que lxs docentes al encontrarse con un discente que tiene carencias, tiende a compensarlas y lxs contiene.

Lxs profesores entrevistadxs reconocen la importancia y la necesidad de entablar lazos con sus alumnxs, pero sin dejar de ver, que se está resignando algo del orden más específico de la tarea educativa tradicionalmente entendida. Lxs entrevistadxs reconocen la afectividad, pero no lxs conforma (Alliaud y Antelo, 2005), por lo que surgen enojos, bronca, temores y expresiones de deseo de cambio respecto del comportamiento de lxs jóvenes estudiantes actuales.

Las formas como lxs estudiantes actuales, se comportan en la escuela, nada tienen que ver con las expectativas docentes que encuentras su origen en un formato escolar que como veremos, es propio de la modernidad, la distancia entre lo que se espera del estudiante y cómo se presentan lxs jóvenes actuales, dispara reacciones emocionales en lxs entrevistadxs, me generan "bronca" y muchas ganas "que los chicos se hagan cargo de sus cosas".

Las expectativas docentes sobre cómo debería jugarse la escena educativa actual en las escuelas secundarias, no dejan de impactar en los tratamientos que el docente dispensa a sus alumnxs, impactan también como ya mencionáramos en la propuesta que se hace y en la relación educativa que se construye. Existe así, una marcada y hasta contradictoria, diferencia entre el decir docente sobre la relación que tiene con lxs jóvenes de su clase y lo que pareciera pasarles a lxs sujetos entrevistadxs, parecieran sentir, en la cotidianeidad de su trabajo.

Lxs profesorxs entrevistadxs sienten que sus alumnxs, por un lado: "son mucho más libres que antes", "que tienen la cabeza abierta", "que son espontáneos", "que están apegados a la escuela" y todo eso les agrada, sin embargo, por el otro lado, sostienen que son "irresponsables" "inconstantes", "incumplidores", "vagos" respecto de la tarea escolar. Explícitamente, se escucha:

> "En cuanto a lo del ... tema... de su libertad... De esta cosa que yo veo que son más libres, que tienen tanta libertad... Que tienen... Cómo... espontáneos, que..." Profesora de matemática, escuela de gestión privada

> "Los adolescentes ya... al primer obstáculo, dejan. Porque hay otros que no los ves más, no te enterás más... O, lo que es peor... Lo mataron... O te enterás que le pegaron un tiro. Terminamos pensando, yo por lo menos termino pensando... que ese chico está mejor en la escuela que en la casa, por eso viene. Están mejor acá en la escuela, con sus compañeros... Prefieren que los... reten en todas las materias... Prefieren sacarse un uno... Pero están ahí, firmes... No a trabajar, pero van... Digo, no a hacer los ejercicios, las actividades, pero están ahí" Profesora de artes plásticas, escuela de gestión estatal.

Un tercer docente siente que sus alumnxs deben:

"... Entender que a veces lo que te gusta, lleva un, un esfuerzo. Que no hay que desanimarse, que hay que seguir avanzando..." Profesora de literatura y vicedirectora, escuela de gestión estatal.

Desde los textos recogidos que describen al alumnado, la posición de lxs docentes frente a ellxs y las emociones que la escena educativa actual genera en el agente, podríamos diferenciar dos tipos de actitudes de lxs docentes frente a lxs jóvenes estudiantes: una actitud positiva que se apoya en la admiración, alegría, compromiso, respeto y empatía del agente y que es posibilitadora de la buena relación con el joven y una actitud negativa producto de cierta intolerancia y pesimismo del docente frente a un estudiante al que tacha de "irresponsable", "inconstante", "vago", actitud desfavorable que queda enlazada a sentimientos docentes, de bronca, a temores y deseos de que las cosas cambien, que queda enlazada a las lógicas de dominación y a un sistema escolar que reproduce una escuela excluyente y que sostiene un modelo de alumno, al que lxs jóvenes actuales no se ajustan.

5.4.1. Sobre la Modernidad y la construcción de sentidos sobre lxs jóvenes y los grupos de edad.

Korinfeld (2013) realiza una muy buena aproximación a la construcción de sentidos sobre lxs jóvenes y sobre los grupos por edad, en la modernidad. Aproximación que nos otorga algunas claves para leer las expresiones docentes.

La modernidad produce la figura del niño como sujeto social. Se ocupó de tratar, educar, orientar y producir niñxs a lxs que adjudicaba ciertas significaciones, entre ellas inocencia, docilidad y espera: futuros hombres del mañana. Surgen así, los sujetos clasificados por edades, a los que se les otorgan significaciones propias, clasificaciones que son producto del desarrollo de las fuerzas productivas que se encargaron de producir sujetos según sus necesidades de las incipientes sociedades burguesas.

La escuela fue la principal institución responsable de producir la subjetividad moderna. Al distribuir a lxs sujetos por edades, agruparlos y promoverlos de año en año de manera establecida y estandarizada, inventa, produce infancia, adolescencia, juventud. Esta separación del mundo de los adultos ha colaborado en el desarrollo de atributos y peculiaridades para una misma edad, en la producción de formas propias de vivir. A su vez, fueron lxs adultos quienes, sostenidos en discursos científico-pedagógicos, empezaron a considerar y a dar entidad certera a sujetos de acuerdo con su edad cronológica específica. Nacían y se constituían en identidades sólidas: niños, adolescentes y jóvenes atribuyéndoseles, rasgos, cualidades y características psicológicas propias en función de una norma social.

La condición infantil, adolescente y juvenil estaba íntimamente ligada a la condición de estudiante, primario, secundario, universitario, respectivamente. Respecto a ello, Fridman (2000) denomina “alumnidad" al proceso a través del cual, el adulto es ubicado, en los distintos ámbitos académicos, en un lugar de “niño” pues por ser alumno, sin importar su edad, debe callar, escuchar y obedecer. Es un fenómeno observable en muchas escenas áulicas de instituciones de distintos niveles de enseñanza, la posición "infantil" del estudiante independientemente de su edad cronológica está asociada no solo al ámbito académico si no también al relacional, entre docente y alumno y entre alumnos.

En las sociedades capitalistas industriales, las actividades de producción económica, cultural y social reclaman un tiempo de formación prolongado que se adquiere en instituciones educativas especializadas. Escuelas primarias, secundarias y luego estudios superiores fueron -siéndolo todavía- los responsables de producir sujetos a partir de esas necesidades. Adolescencia y juventud se van constituyendo como categorías discretas, a la par que se va alargando cada vez más el proceso de adquisición de saberes y prácticas para la incorporación al mercado de trabajo. Alrededor de la adolescencia, de la juventud, se va construyendo una "imagen" que se traduce en las formas cotidianas del discurso. Toda cultura halla su sustento en determinadas condiciones materiales de la sociedad y en cierto imaginario social, entendido como el conjunto de imágenes -cuyo origen es generalmente inconsciente-, que tiñen la relación de los sujetos con el mundo de los otros y de los objetos. El conocimiento de la realidad estará, pues, fuertemente condicionado por el imaginario social, que se nutre, a su vez, de ciertos valores culturales predominantes en cada época. La pregunta esencialista - ¿qué es la adolescencia? o ¿qué es la juventud? - según Korinfeld (2013) debe reemplazarse por ¿cuál es el imaginario social que existe acerca de ellas? Korinfeld (2013), reconoce que en torno a la adolescencia y a la juventud se ha construido un imaginario cuyo principal eje es la homogeneización, es decir, la existencia de un conjunto de ideas, creencias y opiniones que puedan servir de explicación a variados aspectos de los adolescentes y jóvenes, como si fueran un todo compacto, como si todos los adolescentes y jóvenes fueran iguales por ser así nominados.

En las diferentes etapas históricas, la adolescencia y la juventud son portadoras de determinadas características. A la manera de un signo, se les adjudica un conjunto de valores socioculturales con los que predominantemente se las reconoce.

Tanto ayer como hoy, el imaginario social se relaciona con las lógicas de poder, con las expectativas que la sociedad -adulta- tiene en relación con "su" adolescencia y juventud, y que pueden ser aceptadas y/o legitimadas como propias por los sujetos que transitan por esa etapa vital.

Al preguntar a lxs entrevistadxs sobre los aspectos tanto positivos y negativos que podían identificar en sus actuales alumnxs señalaron como positivos que los jóvenes estudiantes actuales son solidarixs, desestructuradxs, libres, espontáneos, comunicativxs, osadxs.

Sobre los atributos docentes que podemos reagrupar en un tipo de actitud positiva estarían: la empatía, alegría, respeto, cordialidad, sensibilidad del agente hacia el joven estudiante actual. Explícitamente, lxs docentes "sienten alegría de trabajar con lxs jóvenes", "conversan con ellos cuando tienen problemas", "no los fuerzan a hacer lo que no quieren", "sienten que el respeto es clave a la hora de la construcción del vínculo educativo". También se advierte cierta admiración del docente por la valentía de lxs jóvenes actuales, admiración del docente por el joven estudiante, por no quedarse sometidos a un sistema de dominación. Entre los textos obtenidos, escuchamos que lxs entrevistadxs haciendo referencia, a su escolaridad, consideran positiva, la espontaneidad, criticidad y flexibilidad juvenil, hoy en la escuela, agregando que las consideran de gran valor para la subjetividad de las generaciones actuales, ya que interrogan formas escolares tradicionales que no tenían ningún impacto positivo ni en la experiencia escolar de las generaciones anteriores ni en sus subjetividades, queda explicitada de esa manera, cierta admiración del docente por sus alumnxs, admiración por poder responder, interrogar, no quedarse calladxs.

Se dice explícitamente:

> "Ellos con la libertad mental que tienen van a ser más felices, la sociedad va a ser más feliz...a nosotros nos imponían" Profesora de Biología, escuela de gestión privada y estatal.

Una docente de matemáticas, de la escuela de gestión privada expresa:

> "Qué bueno que está esto, que pueda ser... de que puedan, realmente, de que puedan mostrarse tal cual son... El que puedan vivir libremente tantas cosas, este... Y... También plantearse...O sea, plantearnos a nosotros como... Interpelarnos digo a veces a los adultos...".

Lxs docentes admiran que lxs jóvenes puedan interrogar lo impuesto, que puedan interrogar lo hegemónico. Respecto a ello, siguiendo a Korinfeld (2013), esa actitud de admiración del adulto por el joven puede interpretarse, como cierta resistencia de los docentes a seguir reproduciendo las lógicas de dominación "encarnadas" en la función docente, dentro del ámbito escolar.

En definitiva, existiría a partir de los datos recogidos, un tipo de actitud positiva del docente frente al alumnx, en la que se reconoce la oportunidad de las nuevas generaciones de no someterse a las lógicas impuestas, en las que se reivindica el poder crítico, y cuestionador de lxs

estudiantes actuales, el docente lograría, desde esa actitud, despegarse de una función docente que, sin saberlo, adhiere a las lógicas dominantes y re productivistas.

Sin embargo, como señalamos, no sólo aparecen en lxs textos recogidos, un tipo de actitud positiva de lxs docentes entrevistadxs frente a lxs estudiantes, también se presenta un tipo de actitud que podríamos reconocer como negativa, actitud que surge fundamentalmente respecto a la forma en como lxs jóvenes se vinculan con lo pedagógico, actitud negativa que queda manifestada en expresiones que exaltan rasgos de lxs jóvenes estudiantes de hoy, que nada tienen que ver con el modelo hegemónico de alumnx concebido en la modernidad, actitudes docentes, que darían cuenta que el ideal de alumnx impuesto en la modernidad, continuaría vigente como marco evaluador a nivel de la representación. En las expresiones relevadas, también se reivindica una figura de docente redentor y preventor es decir una figura de adulto como central en la relación pedagógica: "esperemos que en algún momento puedan reconocer la autoridad y todo lo que uno hace por ellos", expresándose así, la persistencia de una idea de docente salvador y encaminador de las actuales "juventudes perdidas, apáticas, vagas, desganadas, sin registro de la autoridad"

Quedan expresadas las actitudes negativas del docente, frente al joven estudiante en las siguientes expresiones:

> "No saben esforzarse, dejan la escuela, veo un montón de chicos de 2do año que se quieren ir al E.E.M.P.A. Es propio del adolescente, yo lo que siento es la apatía (desgraciadamente), no pierden la solidaridad, eso es fantástico" Profesora de Educación Física, Escuela de gestión privada.

> "Son chicos que se aburren tan rápido, nada los satisface, vienen con déficit de socialización por la tecnología, vienen con el déficit del cara a cara. La espontaneidad para contestar sobre diferentes cuestiones, uno antes no se esperaba contestaciones que hoy tenemos dentro del salón, te pueden salir con cualquier cosa, con cualquier cosa…No registran la autoridad, no registran la autoridad del padre, ni la del docente, no podemos pretender que registren a un policía...para ellos estamos todos en el mismo nivel, no digo ni que está bien ni está mal... (con ironía). Ojalá la puedan ver en algún momento a la autoridad" Profesor de matemática, tutor, escuela de gestión privada.

> "...lo más llamativo: el desgano...en los adolescentes" Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión privada.

En definitiva, existirían dos tipos de actitudes frente a lxs alumnxs que conviven en lxs entrevistdxs, un tipo de actitud positiva que reivindica las formas de lxs jóvenes actuales y otro tipo, la negativa, que degrada o devalúa la forma en como ellxs se relacionan con lo escolar, en ese tipo se observa que los principios reguladores del formato escolar de la modernidad y las expectativas que desde ahí se generan, se sostienen con fuerzas, empañando la mirada que lxs docentes tienen sobre el joven estudiante actual, la relación pedagógica y la escena educativa.

El formato escolar moderno, contemplaba una función de docente y una función de alumnx, que permitía anticipar comportamientos y rendimientos escolares, lo que, en su momento, hacía de la escuela algo anticipable, por ejemplo, un alumnx que estudiaba, que cumplía con sus tareas, que era respetuoso con la autoridad del docente, que guardaba silencio cuando así lo requería la clase, entre otras, delineaba lo que era un "buen alumnx".

Las escenas que se producen hoy en las escuelas medias, nada tienen que ver con esa escuela controlada de otras épocas, mientras que lxs jóvenes, por lo expuesto a lo largo de esta tesis, tampoco coincidirían con el ideal del alumno esperado, estableciéndose así, una brecha que pone en vilo el vínculo educativo.

En este apartado sobre las actitudes que integran la RS sobre el joven estudiante pudimos diferenciar dos tipos de actitudes del docente que convivirían en lxs entrevistadxs y resultarían contradictorias frente a lxs jóvenes estudiantes.

Una, la de un docente, alienado a una función como agente de las lógicas de dominación impuestas por un sistema que busca hacer de lxs alumnxs meros perpetuadores de una maquinaria productiva que debe seguir funcionando, adoptando el docente una función en la que, la añoranza por la escuela que fue, parecería ser la única opción y otra, la de un docente que resiste a esa función, se libera y arremanga en el contexto actual, se encuentra con el alumnx que llega, reconoce sus posibilidades y lo acompaña en su experiencia escolar, posición docente, que manifiesta los buenos lazos posibles y la admiración por las posibilidades de estas generaciones, desde esa actitud, el docente asumiría una posición, que permite pensar en una escuela a construir. El adultx-docente reconoce en las generaciones jóvenes, la osadía de liberarse de ciertas matrices de dominación existentes en lo social y que hoy, desde una reflexión crítica del mismx entrevistadx, no tendría sentido que se reprodujeran, lo que genera admiración. Sin embargo, todo se empaña, cuando el docente mira a través de las lentes de los principios reguladores de la modernidad la escena educativa actual y ahí surge, una actitud negativa del docente reviviendo, en ese momento, el agente de dominación encarnado en el docente y expresa que ese joven de hoy se separa del alumno modelo esperado.

No deja de esperarse que el alumnx obedezca, se interese por las propuestas, sea dócil en la relación pedagógica, para llegar el docente a cumplir con su función de transformar a lxs jóvenes en el futuro de la patria.

La contradicción se establece entre lo que se puede construir con ese joven que llega, con lo que porta, con lo que le toca vivir en una época actual y con lo que, desde los significados impuestos a lo escolar desde otros tiempos, hace que se espere.

Todo ello, refuerza la necesidad de la formalización de espacios de trabajo, donde lxs docentes puedan repensar sus actitudes – leídas por nosotros cómo contradictorias- frente a lxs

jóvenes estudiantes actuales, pues deconstruir desde donde se mira, desde donde se espera, que se espera y porque se espera permitiría dar lugar a una escuela que aloje a las generaciones actuales sin reminiscencias nostálgicas de lo que fue en otros tiempos, ello a fin de habilitar prácticas educativas más dignificantes, tanto para lxs docentes como para lxs estudiantes, sin base en explicitadas contradicciones.

Capítulo 6

6. Estudiar las representaciones sociales de lxs docentes en contexto de pandemia: ¿ Que nos deja la salida al campo?

6.1. El malestar anímico de lxs jóvenes en pandemia y las RRSS de lxs entrevistadxs

Como describíamos más arriba, esta tesis ha coincidido con la pandemia por Covid-19, ello ha hecho que, en las entrevistas, lxs docentes, hicieran diferentes referencias a las vivencias escolares desencadenadas por las acciones políticas definidas para afrontar la crisis sanitaria, específicamente se referían al impacto que tuvieron dichas medidas para abordar la crisis sanitaria, sobre el estado de ánimo de lxs jóvenes estudiantes.

A sabiendas que las representaciones sociales surgen en los distintos contextos como intentos de nombrar, conocer, situaciones sociales nuevas, a veces traumáticas, conmovedoras, podemos arriesgar que, ante semejante contexto sanitario, la representación social del docente sobre el joven estudiante, claramente, entrará en proceso de reorganización después de estos tiempos de pandemia, pues la representación del objeto es lo que media el vínculo entre el sujetx (docente) y el otrx (alumnx).

Ante todo hecho nuevo, la sociedad trata a través de distintos procesos cognitivos de elaborar las situaciones que se presentan y reinscribirlas o volver a pensarlas, re-representarlas; si las representaciones sociales se redefinen, se modifican ante hechos traumáticos e inesperados: la pregunta a dejar planteada a futuro es cómo se resignificará el lazo del docente con sus jóvenes estudiantes ya que explícitamente lxs docentes enunciaron que sus alumnos "ya no son los mismos" desde la crisis sanitaria.

6.2. Las interpretaciones de lxs docentes sobre el estado de ánimo de lxs alumnxs en tiempos de pandemia

Lxs entrevistadxs se enunciaron muy preocupados por los cambios que observaban en la conducta y en el estado emocional de lxs alumnxs.

Quedando esto, manifestado en las siguientes expresiones:

> "Los chicos están mal, no se hace nada para sacarlos de ahí. Se están generando unas individualidades increíbles" Profesora de Educación Física, escuela de gestión privada

> "Lo que más ruido hace es cómo está impactando negativamente, todo esto de la pandemia, yo creo que ese es el mayor punto de conversación, lo que más ruido hace" "Hoy se lo tiene catalogado al adolescente desde dos grandes lugares, uno, víctimas de la pandemia, y si yo creo que sí, son los más perjudicados." Profesor de Informática, tutor, escuela de gestión privada

> "A mí me re contra sorprendió el silencio... El silencio en el aula, ¿viste?". Profesora de Lengua y Literatura, escuela de gestión privada.

> "Les están pasando cosas feas, sus familias están complicadas" Profesora de matemática, escuela de gestión privada.

En nuestras entrevistas, los enunciados docentes señalaban que en tiempos de no presencialidad o semi presencialidad, lxs alumnxs con lxs que se encontraron en clases virtuales o espacios post aislamiento, no eran lxs mismxs que antes de desatada la crisis sanitaria, destacando las siguientes caracterizaciones docentes sobre el joven estudiante en pandemia: la individualidad, la victimización del joven, la apatía, tristeza y su desinterés.

Dichos textos en los que el docente ve a sus estudiantes vulneradxs por la pandemia, coincidirían con lo que Asún (2021), constata en su investigación respecto de que lxs jóvenes han sido uno de los grupos sociales más afectados tanto por la pandemia como por las acciones políticas - entre ellas, aislamiento social preventivo y obligatorio- tomadas para su tratamiento.

Al respecto del impacto de la pandemia y las medidas adoptadas, sobre el estado de ánimo de lxs jóvenes, pudieron identificarse dos interpretaciones diferentes entre lxs docentes de escuelas de una y otra gestión.

Lxs entrevistadxs que trabajan en las escuelas de gestión estatal hicieron hincapié en cómo las condiciones materiales y de estatus social de lxs alumnxs de esas escuelas, actuaban como factor desencadenante de la crisis anímica de lxs estudiantes. Específicamente lxs entrevistadxs que dictan clases en escuelas de gestión estatal, consideraron que el malestar anímico de lxs jóvenes estudiantes que asisten a esas escuelas -tristeza, soledad, falta de acompañamiento- se debe, exclusivamente, a las condiciones socio, familiares y materiales que atraviesan a lxs chicxs de escuelas de gestión estatal:

> "Tiene que ver con falta de morfi...: Con falta de guita en la casa... Con falta de conectividad. Yo no lo llamo apatía, yo lo llamo tristeza, porque cuando vuelven a la escuela, si vos ves las caras qué había en el 2019, y las caras que hay en el 2021 de esos mismos pibes, no es apatía, es tristeza, están muerto en vida esos pibes..." Profesor de Historia, escuela de gestión estatal.

Entre lxs entrevistadxs, una docente de Lengua y Literatura, también de la escuela de gestión estatal, destaca la situación socioeconómica y la soledad: "Estos chicos están solos, no

tienen un adultx, que los levante"- como factores que determinan la crisis anímica del grupo etario en el contexto de pobreza.

> "Están re-mal, realmente las características... de ellos están... eh... Están más atravesadas por la, por la situación socioeconómica..." Profesora de Lengua, escuela de gestión estatal

Al respecto, una profesora de arte, remite a lo económico y lo familiar para hablar de como la pandemia ha dejado a sus alumnxs solos, se extiende en el relato diciendo:

> "En el contexto en el que viven, no tienen comodidades. Están solos, vagando por el barrio... Bueno, ahora con la virtualidad... Estos años, un desastre... Desastre, porque bueno, ya te digo... de cuarenta... se conectan cuatro... O sea, no está preparada para los chicos de... de... Nuestro entorno...Todo junto, todo junto... Todo junto. Eh. A ver. Vos lamentablemente hasta que... pongamos que esto... ya sea... lo que es la escuela, necesitás un adulto atrás... No tienen dinero... Y bueno..."

Como puede identificarse en los relatos, lxs profesores de escuela de gestión estatal expresan que, en los sectores populares, los determinantes socioeconómicos, materiales y familiares son los factores que desencadenan la crisis anímica de lxs jóvenes, y son esos factores en tiempos de pandemia, los que agravan las desigualdades, reformulándose la relación del alumno con lo educativo, surgiendo trayectorias con rasgos de baja intensidad o de desvinculación, mostrándose lxs jóvenes apáticxs, tristes, desinteresadxs, calladxs, carentes de apoyo familiar, desvinculadxs de lo escolar porque a partir de las carencias agravadas por la crisis, deben colaborar en casa, con tareas domésticas, cuidado de hermanos, saliendo a trabajar. Al respecto, una docente de Lengua y directora de una escuela de gestión estatal señala que, "lxs jóvenes, en esta situación de pandemia han tenido que dejar la escuela, desconectarse totalmente de la escuela y salir a trabajar. Otros, muchas veces son los que cuidan a sus hermanos"

Para lxs entrevistadxs que dictan clases en escuelas periféricas, lxs jóvenes de sectores populares están mal por donde viven y porque no tienen nada y a nadie, así, lxs docentes atribuyen a las condiciones socio familiares y materiales, fuerza casi exclusiva, que determina el afectado estado de ánimo de lxs jóvenes de sectores populares, puede advertirse una lectura estandarizada ligada a lo socio material, que deja afuera otros factores que claramente pueden ser generadores de esos rasgos que ven en lxs jóvenes estudiantes.

Esa lectura estandarizada, de lxs docentes de escuela de gestión estatal respecto de cómo la realidad socioeconómica de determinados sectores sociales, determina la crisis afectiva en lxs alumnxs, no coincidiría plenamente, con los resultados arrojados por la investigación de Asún (2021) ya que el investigador señala que, aunque resulte sorprendente, la distinción entre lxs jóvenes más afectados y menos afectados por la pandemia no tiene prácticamente ninguna relación con sus condiciones materiales de vida o sus características demográficas, sino con la

forma en que ellos experimentan las restricciones sociales que genera el enfrentamiento de la pandemia ya que la forma en que los distintos grupos sociales reaccionan a su medio social, cultural, o económico no depende exclusivamente de los medios de vida que tengan a su disposición, sino que en algunas ocasiones al menos habrá otras variables subjetivas o relacionadas con la sociabilidad que serán tanto o más importantes para explicarla.

Todo esto permite poner sobre la mesa como desde la RS., el estatus social para lxs entrevistados es un factor de amplia relevancia en la construcción de las interpretaciones de lxs profesores entrevistadxs.

Hecha esta mención sobre lxs docentes de escuelas de gestión estatal y su interpretación estandarizada, vale señalar, que los relatos que se escuchan sobre el impacto que tuvo la pandemia en lxs alumnxs, difieren de la lectura que hacen del fenómeno lxs docentes que dictan clases en escuelas privadas. Como demostramos lxs docentes de escuelas de gestión estatal depositan en las dificultades socioeconómicas y en línea con la representación que tienen del joven estudiante, que el malestar anímico está íntimamente ligado a las carencias, no pudiendo desde el prejuicio imperante, recurrir a unidades de análisis más complejas que permitirían hacer una lectura más acertada sobre los factores que determinan la crisis anímica de lxs jóvenes estudiantes.

Respecto a la interpretación que hacen lxs docentes de escuelas de gestión privada, y desde la representación que tienen de sus jóvenes estudiantes -joven espontánex, libre, ligadx al ocio y a lo tecnológico- señalan que, si bien los observan silenciosos, tristes por las situaciones que les toca atravesar a su familia- enfermedades, pérdida de empleos- no atribuyen la angustia de lxs chicxs de ninguna manera a un factor determinado ni tampoco parecen tener certeza de cuáles pueden ser las causas.

Explícitamente al respecto señala una docente:

> "Que tienen una vergüenza bastante grande al mostrarse frente a los otros, o bueno, ¿viste? Veo, bueno, no sé si es culpa del encierro... culpa de... de esto que cada vez estamos más metidos adentro. Noto que hay muchos grupos que se conocen... muy poco, porque a lo mejor son chicos que el año pasado pasaron su primer año en pandemia... y este año están en segundo, y no compartieron el año pasado con el resto, entonces, no se conocen, básicamente... No tienen contacto... Eh... muchos chicos afectados por, por, porque han perdido algunos a su papá o a su mamá, o a sus abuelos... Han pasado situaciones tristes... Con situaciones complicadas en sus casas... Bueno, en fin. Eso veo. Sobreviviendo..." Profesora de matemática, escuela de gestión privada.

Vemos que la docente duda en atribuir a un solo factor el cambio que observa en sus alumnxs, señalando que podría ser el encierro, perdida de algún familiar o la falta de contacto con los pares.

La lectura de lxs entrevistadxs que trabajan en instituciones privadas coincidiría así, con la hipótesis de Asún (2021), la cual sostiene “que el impacto emocional de tales características en los jóvenes pudo tener que ver y sin perjuicio de otras posibles explicaciones, con la ruptura en los patrones de sociabilidad de este grupo”, la docente entre sus hipótesis enlaza el afectado estado a que están cada vez más metidos para adentro, que no tuvieron experiencia escolar con otrxs.

Lo que intentamos señalar haciendo mención a las distintas interpretaciones que lxs docentes de distintas escuelas hacen de un mismo fenómeno, es como, el estatus social del estudiante, actúa con fuerza en la forma de representar a lxs jóvenes de lxs sectores populares, dejando al docente muchas veces, focalizado a la hora de analizar y valorar distintas situaciones que tienen a lxs jóvenes como protagonistas, como esta pandemia y sus efectos, en lo anímico, ya que desde la RS que se tiene del joven estudiante de sectores populares hace, que, todo lo que les pasa o todo lo que hacen o no hacen siempre pareciera tener que ver según la interpretación en uso, con su realidad socio material y familiar, es decir, con lo que viven, con los padres que tienen, o con sus carencias materiales. Nuestra lectura no pretende señalar que dichos factores no influyan si no que, en esta situación como en tantas otras, hay otros factores que determinan que lxs jóvenes no la estén pasando bien, Asún (2021), señala que la socialización interrumpida puede ser uno de lxs factores que determina la crisis anímica en este grupo de edad, por ejemplo.

Es así, como lxs datos obtenidos vuelven a poner de manifiesto, la fuerza que sigue teniendo en la interpretación docente, el estatus social de lxs estudiantes. Estando lxs docentes que enseñan en contexto de pobreza, atrapados en una idea estandarizada que no les permite valorar otros factores que determinan distintas situaciones educativas, en este caso el impacto que la crisis sanitaria ha tenido y tiene en el estado de ánimo de algunxs jóvenes de este grupo etario.

Capítulo 7
7. Conclusiones

7.1. Conclusiones

Al comienzo de este escrito, comentaba que, motivada desde mi práctica profesional cotidiana como psicóloga, miembro de un equipo técnico de una escuela secundaria del oeste rosarino, me inquietaba analizar como impactaban las representaciones de lxs agentes sobre lxs jóvenes estudiantes, en la construcción del vínculo educativo y si ellas lo favorecían o lo entorpecían.

Considerando que "las representaciones sociales son modalidades específicas de conocimiento del sentido común que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana es decir que son fenómenos producidos en forma colectiva y que ocurren en la intersección entre lo psicológico y lo social" (Villarroel,2007), indagamos a partir de los distintos discursos profesorales, cómo lxs docentes representaban a lxs jóvenes estudiantes de la escuela secundaria actual, sirviéndonos fundamentalmente, del enfoque conceptual y metodológico de la teoría de la Representación Social, y de otros y diversos desarrollos conceptuales para acercarnos y realizar algunas interpretaciones sobre los enunciados recogidos.

Detallábamos como objetivos de nuestra investigación, poder analizar las representaciones sociales que tienen lxs docentes de la escuela secundaria sobre lxs jóvenes estudiantes que asisten al nivel, buscamos para tal fin, identificar las condiciones de producción de la representación social, el campo de información, el campo de representación y las actitudes, todo ello desde un enfoque tridimensional que permitió acercarnos a las representaciones sociales de lxs docentes rosarinxs sobre el joven estudiante.

Haciendo uso del análisis del discurso como técnica de análisis, buscamos trascender lo manifiesto del texto, y ensayamos, algunas interpretaciones sobre los discursos obtenidos en nuestras entrevistas, con el fin de recuperar las ideas compartidas, que regulan el pensamiento práctico de lxs docentes. Entendiendo según Bourdieu (1999) que todo conocimiento es un conocimiento práctico del mundo que nos preexiste.

Luego, de transcriptos y relevados los textos que surgieron de la entrevista elaborada como instrumento de indagación, nos servimos para interpretar los discursos obtenidos en el trabajo de campo de algunos conceptos teóricos, entre ellos: adulto centrismo, condición juvenil, educabilidad, pobreza, construcciones conceptuales que nos permitieron interpretar muchos de los enunciados que resultaron de las entrevistas y que nos posibilitaron construir algunas de las representaciones docentes sobre lxs jóvenes estudiantes que llegan al nivel. En cuanto a los conceptos señalados decir, que la mayoría de ellos, habían sido considerados en nuestro marco

teórico de referencia, específicamente: el concepto de adultocentrismo, el de condición juvenil y el de educabilidad, volviendo más profundamente sobre ellos para enlazar e interpretar los textos obtenidos en el campo a partir de las entrevistas, en el capítulo de discusiones y resultados. Respecto a los conceptos de pobreza, discurso pedagógico neto, soledad, jóvenes de sectores populares, tecnologías de la información y comunicación, entre otros, los abordamos durante el análisis pues los discursos profesorales obtenidos en las entrevistas nos acercaron a ellos.

Específicamente en lo que respecta a nuestro estudio, dentro de las discusiones y resultados recortamos:

Las condiciones de producción de las representaciones investigadas, particularmente condiciones sociohistóricas, personales, profesionales, académicas y laborales que caracterizan tanto a la sociedad en general como a la muestra de este estudio en particular, acercándonos de cierta forma, a partir del material recogido, a las fuentes de determinación de las representaciones sociales que pretendimos explorar, todo ello porque lo social interviene de diferentes maneras; entre otras, mediante el contexto concreto en que actúan personas y grupos; por intermedio de los esquemas comunicacionales y cognoscitivos proporcionados por la cultura, así como de los sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales.

Específicamente, desde un recorrido por distintos pensadores señalamos las características de la sociedad posmoderna, sociedad neoliberal y consumista, destacando la exacerbación de intereses individualistas, como productora de sujetos narcisistas, entre ellxs, sujetxs jóvenes que tienen intereses e inquietudes diversos a los de la modernidad, fundamentalmente, sin apego a proyectos mediatos. Sujetxs jóvenes que, al llegar a la escuela secundaria, obligatoria hoy en Argentina, exigen urgente reconfiguración del ámbito educativo, por ende, de la tarea docente y del rol del agente, lo que en su conjunto hace que el ámbito que nos interesa se vea conmovido en sus formas. Lo señalado, juntamente con las condiciones laborales, personales, profesionales entre otras nos permiten ver a un docente de escuela secundaria, de “carne y hueso”, atravesado por las mismas necesidades que el resto de la sociedad, lo que rompe con la imagen neutral y objetiva que se tiene del agente. Respecto a ello, podemos señalar que esta delimitación de condiciones de producción de las representaciones sociales es fundamental a la hora de analizar representaciones sociales ya que las mismas son producto de un tiempo y un espacio determinado. La historia y la cultura son los cimientos que le dan forma a éstas. Entonces, es válido destacar que lxs representaciones docentes no surgen de manera fortuita y al azar; por el contrario, la elaboración de éstas toma como referencia elementos contextuales donde se ubica el sujeto, es decir nuestrxs entrevistadxs docentes.

Una vez identificado dicho contexto como productor de las RRSS, iniciamos nuestro análisis sobre las representaciones de lxs docentes rosarinxs sobre el joven estudiante actual,

identificando la estructura de conocimientos recortada por lxs agentes educativxs entrevistdxs, estructura de saberes, denominada dentro de la teoría de la representación social como campo de información.

El campo de información comprende la selección que hacen lxs sujetxs de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación (Cuevas Cajiga, 2011). Al respecto pudimos ver que dicha estructura de saberes en la representación de lxs docentes rosarinxs sobre el joven estudiante se nutre de los saberes sociales disponibles, conocimientos sociales que dinámicamente, son modificados desde la propia práctica, experiencia docente. El material obtenido en las entrevistas nos revela que dicha estructura no se apoya en datos académicos actualizados. Específicamente señalamos que lxs docentes entrevistadxs no coinciden en la imagen que la sociedad tienen de lxs jóvenes, ya que sus alumnxs, nada tienen que ver con lo que se dice socialmente sobre las juventudes, también pudo leerse en los textos de las entrevistas que lxs docentes entrevistadxs están advertidos - desde lo consciente- sobre la mirada negativa que promueven los medios de comunicación sobre las juventudes y son críticos con ella, aunque a partir de ciertas expresiones obtenidas, se advierte que lxs docentes, a pesar de sus explicitaciones, no dejan de estar atravesados por esa mirada estigmatizante sobre lxs jóvenes, que los medios instalan en la opinión pública.

En segundo lugar, y a fin de identificar el campo de representación de la RS, sobre lxs jóvenes estudiantes, que según Moscovici "nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación" (1979: 46) diferenciamos, pura y exclusivamente a partir de las imágenes aportadas por nuestrxs entrevistadxs, dos tipos de jóvenes, resultantes a partir de las interpretaciones del material recogido en el campo.

Un primer tipo de joven ligado a las tecnologías surge de las imágenes aportadas por lxs entrevistadxs que trabajan en la escuela de gestión privada. Ese tipo de joven, representado por la tecnología, es en los textos recogidos, criticado y tachado de improductivo por lxs entrevistadxs, por no responder a las expectativas que tiene el mundo adulto, la sociedad sobre lxs jóvenes, a los cuales se considera como responsables del futuro de nuestro país. Estas ideas pudieron ser interpretadas desde lxs conceptos de adultocentrismo y desde las resistencias que lxs docentes muestran hacia a la cultura digital. Primero, dijimos que la mirada despreciativa de lo joven y de sus nuevos rasgos, parecen responder a cierta matriz adultocéntrica que reconoce lo adulto como superior y lo joven como inferior, destacamos a este respecto la necesidad de un vínculo educativo que se desenmarque de este tipo de ideas y que se inscriba en palabras de Kantor, en la confianza, la responsabilidad y la autoridad, donde la posición adulta actúe en defensa de las producciones juveniles. Y respecto a lo tecnológico tachado de improductivo, hay

que recordar que se enlazó a las resistencias que lxs adultos de la sociedad manifiestan a los cambios tecnológicos actuales, cambios que en el ámbito educativo ponen en jaque al profesorado y le exigen reconfigurar su labor docente.

Respecto al segundo tipo de joven señalado, dentro del campo de representación de nuestra RS, dijimos que surge de las imágenes aportadas por lxs docentes que dictan clases en escuelas de gestión estatal ubicadas al oeste de la ciudad, un tipo de joven representado por carencias, es decir un tipo de joven, que para lxs docentes de escuelas de gestión estatal aparecen en nuestro material de campo signadxs con un gran "no", no tienen familias contenedoras, no tienen oportunidades, no tienen afecto, no tienen dispositivos, no tienen un adulto que lxs guie. Este tipo de imagen que tienen lxs docentes de escuelas estatales sobre sus alumnxs, se diferencia del anterior porque el docente en la representación de su alumnado no puede trascender la difícil realidad socio material y familiar que atraviesa a todos sus estudiantes, no puede trascender el "no tener" y así, las imágenes que lxs representan se ligan a las carencias que lxs jóvenes de sectores populares padecen en lo material. Formas de representarlxs que es necesario interrogar para que estxs jóvenes no queden aplastadxs, sin oportunidades desde esas clasificaciones y tipificaciones y lecturas simplistas ya que las mismas pueden muchas veces ser justificativos de la precariedad de ciertas propuestas educativas en esos contextos.

También mencionamos cómo este tipo de clasificación evidencia que el criterio de estatus social continúa siendo un factor de amplia relevancia en la construcción de las expectativas de lxs profesores rosarinxs coincidiendo con estudios ya existentes. (Bourdieu & Saint Martin, 1975; Kaplan, 1997; Kaplan, 2010; Saucedo Ramos, 2005).

Señalamos respecto de estas clasificaciones, que en ambos casos se homogeniza el tipo dentro de una u otra institución escolar, es decir, que, al realizar apreciaciones sobre sus alumnxs, hay una tendencia evidente a homogeneizar conductas, actitudes, realidades del joven estudiante dentro del contexto escolar donde dan clases. Ello, anularía la heterogeneidad propia de lo joven, diferenciación que, de ser considerada, aportaría a la calidad de la construcción del vínculo educativo y al tratamiento de cada estudiante y a la práctica educativa.

Respecto de estas clasificaciones obtenidas, vale señalar que la condición significante de cualquier representación supone, básicamente, dos cosas. La primera se refiere a su aspecto figurativo. La estructura de cada representación tiene dos caras indisociables: la figurativa y la simbólica. A toda figura corresponde un sentido, y a cada sentido corresponde una imagen. Entendida la imagen como un conjunto figurativo o constelación de rasgos específicos. La segunda, la simbólica, alude al aspecto dinámico de la representación. En cualquier acto de representación se da una actividad constructiva y reconstructiva por parte del sujeto. Por lo tanto, y en este caso el docente, es en este sentido, tal como dice Jodelet, un actor y, con frecuencia, un

autor. El juego del simbolismo social preexiste al sujeto, a nuestrx entrevistadx, pero no se le impone en forma absoluta. Siempre habrá un proceso de elaboración cognoscitiva y simbólica que orientará los comportamientos es decir que más allá de lo figurativo de estos dos tipos o formas de representar a lxs jóvenes estudiantes de la escuela rosarina actual, los sentidos de estas no son estáticas y varían docente a docente orientando sus conductas.

Por último y para culminar con el análisis de las representaciones sociales, identificamos la tercera dimensión del enfoque tridimensional es decir tratamos de identificar el campo de la actitud, que es el aspecto más afectivo de la RS. Al respecto señalamos después de nuestro análisis e interpretación de los textos, que existirían dos tipos de actitudes frente a lxs alumnxs que conviven en lxs entrevistdxs, un tipo de actitud positiva que reivindica las formas de lxs jóvenes actuales y un tipo de actitud negativa, que degrada o devalúa la forma en como lxs jóvenes se relacionan con lo escolar, en el tipo de actitud negativa, se visibilizan como ordenadores de dichas actitudes, los principios del formato escolar de la modernidad y las expectativas que desde ahí se generan, sostenidos con fuerzas y empañando la mirada que lxs docentes tienen sobre el joven estudiante actual, la relación pedagógica y la escena educativa.

Todo lo expuesto en esta tesis, tiene valor de respuesta a nuestra pregunta de investigación inicial, es decir a la pregunta sobre cómo intervienen las representaciones docentes sobre lxs estudiantes en la construcción del vínculo educativo.

Consideramos:

Que las representaciones sociales de lxs docentes rosarinxs que explicitamos dan cuenta de un conocimiento práctico, productor y constructor de una realidad social compartida por el colectivo docente, y a través de las cuales nuestrxs profesores intentan dominar su entorno, comprenderlo y explicarlo.

Que al considerar que las representaciones sociales influyen en las acciones y las decisiones, permeando las prácticas docentes, entendemos que el conocimiento de las mismas puede constituirse en una herramienta de utilidad al momento de diseñar e instrumentar políticas educativas, por tanto, podría considerarse a este estudio como un humilde aporte para tal fin, sirviendo a su vez, a las instituciones del profesorado y a lxs docentes que pretendan adentrarse en el conocimiento de cómo operan las representaciones en sus prácticas profesionales.

Que este, como todo estudio sobre representaciones sociales, permite un conocimiento más profundo del objeto de la RS, en nuestro caso lxs jóvenes estudiantes, así como la posibilidad de cambio con relación a su construcción.

Que, si bien este estudio permitió recortar y analizar algunas representaciones identificadas a partir del material obtenido, pueden existir otras.

Que como señala Botero (2008), esta tesis sobre representaciones sociales permitió un acercamiento al conocimiento de los elementos valorativos orientadores de la postura del docente frente a lxs jóvenes estudiantes. En tanto estos elementos valorativos no solamente orientan la posición del sujeto frente al objeto representado, sino que además determinan su conducta hacia él, dado que las RRSS cumplen una función muy importante en la toma de posición frente a la realidad. (Botero, 2008)

Que ese posicionamiento o toma de posición de lxs docentes frente a sus alumnxs, se pone en juego en las prácticas profesionales. Y es por eso por lo que desde la postura de Bourdieu (1999), las representaciones sociales son un conocimiento práctico. Recordemos que Bourdieu (1999) sostiene la importancia de las representaciones en tanto se construyen a través de las interacciones entre las personas y en su vida práctica, el conocimiento del mundo social se erige a través de la elaboración de esquemas de pensamiento y de expresión. Subraya a la vez que "entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones, se interpone la actividad estructurante de lxs agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos, responden a los llamados de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir". (Bourdieu, 1999: 477) A la vez en tanto las RRSS constituyen formas de creencias compartidas, valores e imágenes, generan complejos procesos de clasificación social y producen formas de comportamientos que se traducen en la práctica.

Que como señaláramos las RRSS sobre el joven estudiante atraviesan las prácticas educativas y a la vez, dichas prácticas construyen las representaciones que las sustentan.

Que este estudio sobre las RRSS de lxs docentes sobre lxs jóvenes estudiantes, en tanto las representaciones constituyen un sistema que genera procesos de clasificación social, permitió dar cuenta de ciertas creencias compartidas, imágenes, actitudes y comportamientos de lxs entrevistdxs frente al joven estudiante de la escuela secundaria actual.

En síntesis, lo presentado en lxs resultados de esta tesis a partir de lo descripto, analizado e interpretado nos permite enunciar que las representaciones descriptas atraviesan la práctica profesional del docente, casi nunca de manera consciente, lo que hace que consideremos y sugiramos como de importancia para su resignificación, la implementación de espacios institucionales formativos y reflexivos, que permitan al agente educativo tomar contacto con sus representaciones, deconstruirlas para reconstruirlas. Consideramos que el acceso a bibliografía académica actualizada sobre el objeto de representación trabajado en este estudio permitiría interrogar los supuestos señalados y expuestos. Y que los dispositivos de reflexión colaborarían con esa resignificación, ya que poniendo en suspenso las ideas estandarizadas sobre lxs estudiantes, ese ejercicio de interrogación, permitiría a cada sujetx de la representación avanzar hacia una caracterización que trascienda los estereotipos descriptos. Esto, nos hace suponer que

desde la concientización de cómo operan las representaciones en nuestras prácticas profesionales, se podría promover la modificación también de actitudes negativas, generadas como hemos expuesto desde las expectativas impuestas por un formato escolar que más allá de su vigencia es ineficiente en los tiempos actuales. Nuestra sugerencia encuentra fundamento ya que como señala Moscovici, una representación no es simplemente una imagen, una huella que la realidad o el objeto imprimen o dejan en el sujeto (Moscovici, 1979 [1961]:31). Por el contrario, cuando hablamos de representación presuponemos siempre un proceso de reconstrucción, un contexto de acciones e interacciones que modifica y recrea activamente el objeto (Moscovici, 1988:219). Desde el punto de vista del sujeto, lo característico de las representaciones sociales, de acuerdo con Markova (2006:54-55), es que son un conocimiento del sentido común activo, no reflejado. Presuponen una conciencia reflexiva e interactiva.

Para finalizar queremos señalar que lo hasta aquí documentado en el marco de nuestro trabajo de escritura de tesis, da cuenta de un aprendizaje construido, entre un ir y venir de la teoría a los textos producidos por lxs agentes educativos, y de los discursos a la teoría, con el fin de analizar las representaciones sociales profesorales que orientan las prácticas educativas actuales, en algunas escuelas secundarias rosarinas. En definitiva, esta tesis es el resultado de una vuelta analítica a las representaciones de lxs docentes rosarinxs sobre lxs jóvenes estudiantes, una de tantas posibles, solo una entre otras pendientes.

Bibliografía

ABRIC, JC (coord.) (2001): "Prácticas sociales y representaciones". México: Ediciones Coyoacán.

APPEL, M (2005). La entrevista autobiográfica narrativa. Fundamentos teóricos y praxis del análisis. Fórum Qualitative Social Research. Disponible en www.qualitative-research.net/fqs

APPEL, M (2005). La entrevista autobiográfica narrativa. Fundamentos teóricos y praxis del análisis. Forum Qualitative Social Research.

ARAYA UMAÑA, Sandra (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

ASÚN, R., PALMA, I., ACEITUNO, R., & DUARTE, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos, y política. Revista de Sociología, 3 6 (1), 6 –2 4. https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64423

BANCHS, M. (1984): "Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica". En: Bernardo Jiménez (compilador) Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica. Guadalajara: Educ.

BANCHS, M. (2000): "Aproximaciones procesuales y estructura- les al estudio de las representaciones sociales", Papers on Social Représentations. Textes sur représentations sociales (Londres), vol. 9, pp. 3.1-3.15.

BISCOTTI, D. (2014). "Los Juegos: Una forma de intervención con jóvenes de sectores populares". Web

BOURDIEU, P y PASSERON, J.C. (2009). “Los herederos, los estudiantes y la cultura”. Buenos Aires: Siglo XXI

BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1975). "Las categorías del juicio profesoral", en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Núm. 3, París. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani. Publicado en castellano en la Revista Propuesta Educativa, No 9, No. 19. FLÁCSO-Novedades Educativas, Buenos Aires, 1988. pp.4-18.

BOURDIEU, P (1975). “El Oficio del Sociólogo”. México: Siglo XXI.

BOURDIEU, P (1999). “La Miseria del Mundo”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BOURDIEU, P (2005). “La práctica de la sociología reflexiva”, en Bourdieu, P y Wacquant, J. L., Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BRITO, A (2009). Acerca de un desencuentro: La mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina”. Flacso Argentina. Revista iberoamericana de educación N° 51 (2009), pp. 139-158

CASTORINA, José Antonio (2005). "Las prácticas sociales en La formación del sentido común", en: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005); Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires.

CASTORINA, J. y KAPLAN, C. (2003). "Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos", en: Castorina, J. (comp.) (2003); Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles, Gedisa, Barcelona.

CASTORINA, J. y KAPLAN, C. (1997). "Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática", en Revista Realidade e Educacao, Vol. 22, Universidad de Río Grande do Sul, Porto Allegre. pp. 187-2002.

CASTORINA, J. y KAPLAN, C. (1995). "La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de Los maestros y su eficacia simbólica", en Revista del tice, Año IV, N°7, Facultad de Filosofía y Letras - UBA/ Miño y Dávila, Buenos Aires. Pp. 105-114.

CASTORINA, J. y KAPLAN, C. (1995). "La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica", en revista Propuesta Educativa, Miño y Dávila/FLÁCSO, Año 6, N12, Buenos Aires. pp. 54-58.

CERBINO, M (ed.) (2005). "Violencia en los medios de comunicación, generación noticiosa y percepción ciudadana". Quito: FLACSO.

CERBINO, M (2006). "Jóvenes en la calle". Barcelona: Anthropos

CHAVES, M (2009). "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales". Papeles de trabajo IDAES-UNSAM, Buenos Aires; Año y Chaves, M; Cortés, F; Flaster, G; Galimberti, C; Speroni, M. (2013) "En busca de nuevas cartografías para un campo de estudios en consolidación: balance y perspectivas a seis años del informe 'Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006' en Sudamérica, Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Mar del Plata, Mar del Plata.

FEIXA, C. (2016). "Asesinos Adolescentes asesinados, representaciones de la adolescencia en Los Olvidados". En: Nateras Domínguez, A. (Coord) Juventudes sitiadas y resistencias afectivas Tomo I Violencias y Aniquilamiento. México: Gedisa – UAM.

FEIXA, C., FERNANDE PLANELLS, A. & FIGUERAS _MAZ, M. (2016). “Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social”. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 107-120. En:http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/2016/02/Vo l14n1_a06.pdf (Consultado: 19/07/2017).

GALLEGO ARRUFAT, M.J (1991): “Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores”. Revista Española de Pedagogía, 01/1994.

GARCIA PEÑA, L (2019). “La soledad contemporánea desde la obra de pensadores esenciales: análisis y perspectivas”, Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 86, año 40, enero-junio de 2019, ISSN: 2007-9176; pp. 185-206. Disponible en <http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>.

GERLERO, J (2005). “Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación”. Lineamientos preliminares para el estudio de la Recreación. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Origen: I Congreso departamental de recreación de la Orinoquia colombiana, Villavicencio, Meta.

GOETZ, J y LE COMPTE, M, (1988). Etnografía y Diseño Cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GUEMUREMAN, S (2016). “Jóvenes, juventud, juventudes. Hacia la búsqueda de nuevos debates”. Notas hacia las conversaciones. ARGUMENTOS Publicación del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1666-8979 http://publicaciones.sociales.uba.ar/argumentos .

GRIZE, J-B (1993). “Logique naturelle et représentations sociales”, Papers on social représentations, versión electrónica, vol. 2, pp. 151-159.

GRIZE, JB (1989). “Logique naturelle et representation sociales”, en Denise Jodelet (coordinadora), Les représentations sociales, Paris, Presses Universitaires de France, pp.170-186.

GUTIERREZ VIDRIO, S (2006). “Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva”, en Versión, núm. 17, México, Unive

HAMMERSLEY, M y ATKINSON, P (1994). “Etnografía. Métodos de investigación”. Buenos Aires: Paidós.

HERZLICH, Cl. (1979). “La representación social: sentido del concepto”. En Serge Moscovici (compilador). Introducción a la Psicología social. Barcelona: Planeta.

IBARRA, A. (2000). “La naturaleza vicarial de las representaciones”. En Ibarra, A. Variedades de la representación en la ciencia y la filosofía. España: Ariel.

JODELET, D. (1984). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En Serge Moscovici (compilador). Psicología social II. España: Paidós.

KANTOR, D (2008). “Variaciones para educar adolescentes y jóvenes”. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

KAPLAN, C y LLOMOVATTE, S (2005). "Revisión del debate acerca de (a desigualdad educativa en La sociología de la educación: La reemergencia del determinismo biológico". En LLomovatte, S. y Kaplan, C. (coord.) (2005); Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires.

KAPLAN, C. (1997). “La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica”. Miño y Dávila, Buenos Aires.

KAPLAN, C. (1992). “Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen”. Aique. Buenos Aires.

KAPLAN, C.V, KROTSCH, L y ORCE, V (2012). “Con ojos de joven". Cap. 1 Mirada social, exclusión simbólica y auto estigmatización Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. Buenos aires: Ed .de Filosofía y Letras. UBA

KORNBLIT, A. L. (2007). “Métodos cualitativos en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis”. Buenos Aires: Biblos.

LEÓN, M (2002). “Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social”. En: Psicología Social: Buenos Aires: Prentice Hall.

MARGULIS, M. Y URRESTI, M. (2008). “La juventud es más que una palabra”, En: Margulis, M. (ed.): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos. pp. 13–30.

MARGULIS, M. (1994): “La cultura de la noche”. Buenos Aires: Editorial Espasa Calpe.

MARCELO, C. (1987). “El Pensamiento del Profesor”. Barcelona: CEAC.

MOSCOVICI, S. (1961). “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Buenos Aires: Huemul.

NILS, F y RIMÉ, B (2003). “L´Interview”, en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (coords). Les méthodes des sciences humaines, Paris: Press Universitaires de France, pp. 165-185.

NOBILE, M. (2016). “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”. Última década, 24(44), 109 131. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005

NOBILE, M (2011). “Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización”.

PERRENOUD, P. (1996). “La construcción del éxito y del fracaso escolar”. Madrid. Morata.

PERRENOUD, P. (2006). “El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar”. Madrid. Editorial Popular.

PERRENOUD, P. (2012). “Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?” Barcelona, España: Graó.

PUJADAS MUÑOZ, J. J (2002). “El método biográfico: El uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales”. 2da Edición. Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

REGUILLO, R. (2000). “Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto”. Capítulos 1 y 2. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 19 -64.

REGUILLO, R. (Coord.) (2010). “Los jóvenes en México”. México: Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, E (2009). “La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”. Buenos Aires: Paidós.

RODRIGUEZ GOMEZ, G y otros (1996). “Metodología de la Investigación Cualitativa”. Granada: Ediciones Aljibe.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). “Pigmalión in the classroom”. Rineheart and Winston, New York. Trad. esp.: "Pigmalión en la escuela". Morova, Madrid, 1980.

SAINTOUT, F (2008). “Los medios y los jóvenes”. www.pagina12.com.ar | República Argentina.

SANTANDER, P. (2011). “Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso”. Cinta moebios 41: 207-224.www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

SCHUTZ, A (1974). “El sentido común y la interpretación de la acción humana”, en El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

SCRIBANO, A (2008). “El proceso de investigación social cualitativo". Buenos Aires. Prometeo.

STAKE, R (2007). “Investigaciones con estudio de casos”. Cuarta edición, Madrid. Morata.

TAHULL, J; MOLINA LUQUE, F; MONTERO, I. (2015). “Posmodernidad. Elementos sociales vinculados con los jóvenes”. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, vol. 48, núm. 88, 2016 Universidad Santo Tomás, Colombia Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515552626002

TENTI FANFANI, E. (2009). "Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas". En: Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. IIPE - UNESCO Buenos Aires. pp. 79 a 110.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2008). “Nuevos temas en la agenda de política educativa”. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004). “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Buenos Aires. Ediciones Manantial.

TIRAMONTI, G. (Dir.) (2011). “Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”. Buenos Aires: FLACSO – Homo Sapiens.

TRAVER, J., SALES, A., DOMENECH, F., y MOLINER, O. (2005). “Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente”. Revista Iberoamericana de Educación 36 (8), 1-19.

URBINA CARDENAS, JE & OVALLES RODRIGUEZ, GA (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. Psicogente 21 (40), 495-544. https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088

URTEAGA, M. (2011). Capítulo II. “La construcción teórica de la juventud, los conceptos sobre lo juvenil”. En La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. México. Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 133 182.

VASILACHIS DE GIARDINO, I (1992). “Métodos Cualitativos I”. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

VISACOVSKY, S y GUBER, R (2002). “Historia y estilos de trabajo de campo en la Argentina”. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.

VASQUEZ, J. D. (2011): “Imaginario moderno/colonial, resistencia epistémica e insurgencia juvenil” Telos, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 65-78 Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Maracaibo, Venezuela

WEISS, E (2012). “Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación”. Perfiles educativos [online]. Vol. 34, n. 135 [citado 2020-02-13], pp.134- 148. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0185269820120001000 09&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0185-2698.

WOODS, P (1987). “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”. Paidós / MEC. Barcelona. XXI Editores.

ZIMMERMAN, M. y GERSTENHABER, C. (2000). "Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el Nivel Inicial".

Anexos

Enlace a las entrevistas transcriptas realizadas a los 9 docentes de la muestra recortada.

https://drive.google.com/drive/folders/1aYxTyOekJOxBJNTQxJ3687_gZL6urGiD?usp=sharing

Enlace a la matriz de datos recogidos en las entrevistas realizadas: contexto de producción, campo de información, campo representación y actitudes

https://docs.google.com/document/d/1UPtBe2AvdB3Sicx9wQLiL1pjXWeIUdHMEbVc2zx6arI/edit?usp=sharing