



RIDAA

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



Universidad
Nacional
de Quilmes

Figueroa, Cristian Pablo

Las paredes de las aulas de escuelas primarias y secundarias : mensajes, discursos y comunicaciones cruzadas en espacios compartidos



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:

Figueroa, C. P. (2021). Las paredes de las aulas de escuelas primarias y secundarias: mensajes, discursos y comunicaciones cruzadas en espacios compartidos. (Tesis de maestría). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3078>

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

Las paredes de las aulas de escuelas primarias y secundarias: mensajes, discursos y comunicaciones cruzadas en espacios compartidos

TESIS DE MAESTRÍA

Cristian Pablo Figueroa

crispafigueroa@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo de investigación se inicia en la observación de las diferentes producciones visuales existentes en las paredes de aulas, pasillos, salones, baños, patios, de cinco escuelas del este de la provincia de Mendoza que presentan la particularidad de que el mismo edificio, en diferentes momentos del día, es utilizado por escuelas de nivel primario y secundario. En todas las escuelas, generalmente, observamos que sus paredes están llenas de imágenes, mapas, afiches, láminas, grafitis, pero pocas veces nos preguntamos cuál es la función que cumplen, cuál es el contenido de esas comunicaciones, el lugar que ocupan como materiales curriculares. Las paredes son vínculos de apropiación y de sentido de pertenencia. En ellas vemos algo de lo que esa escuela es, de lo que son, piensan y transmiten sus protagonistas.

Sea que ingresemos a una escuela de nivel primario, o sea que ingresemos a una escuela de nivel secundario, siempre nos confrontamos con todo un mundo simbólico, sus paredes nos interpelan, nos hablan y nos llevan a preguntarnos: ¿por qué eso está ahí?, ¿quién lo puso por escrito?, ¿qué quiso comunicar?, ¿qué interpretación hacen de estos mensajes, imágenes, frases, las personas que circulan a diario por esta institución?, ¿cómo es el juego de estos mensaje, los procesos comunicativos a los que dan lugar, su incidencia y efectos en aquellos que los observan?, ¿qué sentido podemos encontrarle nosotros a todo este material?

Nos enfrentamos a un campo problemático donde, si bien no ha habido tanta producción académica al respecto, existe una serie de trabajos que hace de las paredes de las aulas su objeto de estudio. Al hacerlo nos encontramos con dos realidades distintas: una escuela primaria donde las producciones visuales y las comunicaciones ligadas a ellas están más

orientadas a la transmisión de saberes, principios y valores más vinculados con lo curricular. Y, por otro lado, una escuela secundaria donde emerge una cultura juvenil que trasciende lo curricular y deja ver algo del proceso de construcción de las subjetividades de los adolescentes y jóvenes.

Sin embargo, lo que se pretende en este trabajo es sumarle a estas apreciaciones otro aspecto que lo vuelve aún más complejo: hay escuelas donde coexisten dentro de un mismo espacio físico instituciones educativas de nivel primario con instituciones educativas de nivel secundario. En ese contexto se produce un entrecruzamiento de mensajes. El problema es: ¿Qué sucede cuando se produce este cruce? El objetivo en este trabajo excede la posibilidad de responder de una manera acabada esta pregunta, pero intenta generar un marco teórico, epistemológico y metodológico que nos permita aproximarnos a este cruce y evidenciar la complejidad que este intercambio implica, elaborar un marco interpretativo que contribuya a dar sentido a estas recepciones cruzadas de mensajes que están en las paredes de las escuelas pero que son emitidos en contextos institucionales diferentes que, aun así, comparten un mismo ámbito físico.



SECRETARÍA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TRABAJO FINAL

***Las paredes de las aulas de escuelas
primarias y secundarias: mensajes,
discursos y comunicaciones cruzadas en
espacios compartidos***

ASPIRANTE: CRISTIAN FIGUEROA

DNI: 33141606

DIRECTOR: PABLO BAUMANN (UNQ)

AÑO 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
ESTADO DE LA CUESTIÓN: ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	8
OBJETIVOS	12
OBJETIVO GENERAL	12
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA.....	13
SUPUESTOS GENERALES Y PARADIGMAS TEÓRICOS	13
PARADIGMAS INTERPRETATIVOS-SIMBÓLICOS APLICADOS AL ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA	13
EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL	14
LOS ENFOQUES MICROPOLÍTICOS DE LA ESCUELA.....	16
MICROPOLÍTICA Y GESTIÓN CURRICULAR.....	18
FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y EPISTEMOLÓGICOS DE LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	19
SOCIOLOGÍA DEL CURRÍCULUM	21
ABORDAJES TEÓRICOS ESPECÍFICOS.....	23
LA CULTURA INSTITUCIONAL COMO OBJETO DE ESTUDIO	23
LOS MATERIALES CURRICULARES Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DE SABERES E IDENTIDADES	27
PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA ESCUELA	29
LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA: SEMEJANZAS, DIFERENCIAS, RUPTURAS Y CONTINUIDADES	32
METODOLOGÍA.....	38
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
CONCLUSIONES.....	107
BIBLIOGRAFÍA	110

INTRODUCCIÓN

La escuela, el aula particularmente, es un espacio de interacciones pedagógicas que persiguen, más o menos explícitamente, fines educativos. Es ahí donde se ponen en práctica los procesos educativos en toda su complejidad. Los discursos sirven para la construcción de significados y contribuyen a formar la identidad de las personas que los consumen en diferentes medios y soportes. Se van adquiriendo posiciones ideológicas en la interacción con los discursos que se transmiten en estos materiales.

A partir de esto, se puede sostener que todo lo que sucede en el aula tiene una gran fuerza simbólica. La configuración del mundo simbólico de una institución viene dada por su estilo, el cual puede verse reflejado en una primera instancia en lo que se observa a simple vista en sus paredes. Las paredes son vínculos de apropiación y de sentido de pertenencia. Desde el momento en que se deja plasmada una producción visual en la pared, se intenta transmitir un mensaje, que tenga la posibilidad de trascender el tiempo y que perdure para que varios espectadores puedan verlo. Desde los que transitan cotidianamente esos pasillos y esas aulas, hasta aquellos que pasan circunstancialmente. En las paredes vemos algo de lo que esa escuela es, de lo que son, piensan y transmiten sus protagonistas, principalmente los docentes, y algo de lo que la escuela misma es.

Como docente de muchas instituciones de nivel secundario, paso cotidianamente por distintas configuraciones arquitectónicas que no están mudas sino llenas de vida. A partir de la observación espontánea que cada uno de nosotros puede realizar al entrar en una escuela, se puede constatar una permanente, fluida, dinámica circulación de discursos y representaciones sobre el saber y las subjetividades escolares. Este fenómeno no es algo que se tematice per se, como tantos otros componentes duros de la institución educativa, que hacen a la denominada gramática escolar. Por el contrario, cualquiera de las personas que habitan las aulas debe hacer un trabajo consciente de separación fenoménica de donde se encuentra parado, para constatar un hecho tan simple pero a la vez tan complejo como es que en la gran mayoría de las aulas y de los edificios escolares,

hay una enorme diversidad de lenguajes comunicacionales, soportes simbólicos, mecanismos de anclaje y auténticos dispositivos de transmisión de discursos que se materializan, entre otros sitios, particularmente en las paredes, en los muros.

Ahora bien, el problema de investigación no sólo surge de cuestionar y problematizar los medios o instrumentos a través de los cuales las escuelas transmiten diferentes representaciones y saberes acerca de la realidad, sino cuestionarse también por qué y cómo circulan esta diversidad de discursos en contextos con diferentes características de alumnado, diferentes niveles educativos, diferentes franjas etarias y etapas en el proceso de construcción de la subjetividad. Es decir, a los fines de definir las unidades de análisis, se selecciona en este estudio cinco escuelas de la zona este de Mendoza que tienen esta particularidad que hace al problema de estudio: en ellas conviven estudiantes y docentes de nivel primario y secundario en un mismo edificio escolar. Y, en segundo lugar, se hace foco en las paredes de estas escuelas.

Es claro que los fenómenos no se dan solo en estas escuelas, sino que los elementos constitutivos hacen que ese espacio social comparta características ontológicas que fácilmente pueden extrapolarse a otras experiencias similares consecuentemente. Sin embargo, lo que lo hace más complejo y relevante es la coexistencia dentro de un mismo espacio físico. Frente a esta diversidad de espectadores, de destinatarios, de público, que se explica desde una cuestión tan básica, casi edilicia, que es la necesidad de que dos instituciones compartan un mismo edificio, el problema al que se arriba es qué sucede cuando se da este inevitable cruce de mensajes, de representaciones, de discursos que observamos en las paredes, más aun teniendo en cuenta que todos estos mensajes han sido producidos por distintos actores institucionales, están dirigidos a públicos concretos que, a pesar de sus diferencias, comparten en la realidad cotidiana las mismas paredes y, por tanto, acceden a los mismos dispositivos.

He aquí el problema que motiva y justifica en primera instancia este trabajo que debe proceder, a partir de estas intuiciones iniciales, a generar las posibilidades metodológicas, analíticas e interpretativas que nos acerquen a este objeto de

estudio. Pero, y aquí aparece la segunda justificación y más todavía, la relevancia de esta temática: como se desarrollará más adelante al exponer el estado de la cuestión, no existe mucha producción académica que haga de las paredes de las aulas su objeto de estudio. Resulta interesante, pues, insertarse en este contexto problemático y avanzar en nuevos cuestionamientos que permitan dar un paso más hacia la comprensión de un fenómeno que, como se verá es muy complejo.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En el proceso de búsqueda de diferentes fuentes que hubiesen abordado el tema y problema de investigación que me he planteado, es posible encontrar en un contexto más cercano una serie de trabajos y artículos de investigación que parten de las mismas intuiciones e interrogantes expresadas en la introducción. Todos ellos son antecedentes relevantes porque abordan como objeto de investigación las paredes de las aulas, su función o lo que es lo mismo el uso que se hace de ellas. En este sentido, se puede afirmar que una primera línea de investigación que encontramos en los antecedentes es la función de las paredes de las aulas o, lo mismo, el uso que se hace de ellas.

Lo que tienen en común estos antecedentes es el punto de partida y la metodología aplicada: las diferentes investigaciones que encontramos respecto a este tema parten de la identificación de denominadores comunes en el uso del espacio físico como mediador del aprendizaje y la propuesta de una estrategia metodológica para aproximarse a este objeto, que tiene que ver fundamentalmente con el registro fotográfico. La fotografía es un reflejo de la realidad y, en definitiva, la observación de la realidad desde una perspectiva comprensivista es lo que inspira las distintas investigaciones que forman parte del estado del arte.

En todos los casos se adopta una lógica inductiva donde se da un permanente interjuego entre la teoría y la empiria, ya que todos los investigadores van encontrando las categorías de análisis a partir de la observación misma, la cual moviliza y genera de manera espontánea la reflexión y la búsqueda de sentido. El análisis de los discursos en las formas de representación así como la interpretación de los significados plasmados en los objetos de estudio, también aparecen como metodologías compartidas por los diferentes investigadores.

El hilo conductor identificado es la importancia dada al espacio físico como marco de los procesos educativos, y la relevancia que tiene este para el aprendizaje. Por otro lado, también se puede observar que el foco está puesto sobre las prácticas educativas y los soportes donde estas se cristalizan. Estas investigaciones versan sobre los “ambientes de aprendizaje” y sobre los “espacios escolares”, y se dedican

principalmente a la descripción de los aspectos constituyentes de aquellos ambientes y espacios que pueden ser considerados educativos, haciendo hincapié en aspectos de orden físico y arquitectónico e incluso también su valor artístico.

Al momento de clasificar estos antecedentes, es posible agruparlos en dos grandes perspectivas o categorías: por un lado están los trabajos que hacen hincapié más en los espacios de nivel primario, donde las producciones analizadas arriban a una vinculación entre las producciones como anclaje de lo curricular y la transmisión de normas, valores y principios que hacen a la configuración del sujeto escolarizado. Y, por otro lado, encontramos toda una serie de trabajos que hacen foco en la expresión de las subjetividades adolescentes y la cultura juvenil, fundamentalmente en la presencia de grafitis en las paredes.

Dentro del primer grupo se debe mencionar en primer lugar a la investigadora de la UBA, Gabriela Augustowsky (2005) quien ha llevado a cabo un exhaustivo estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos en la escuela primaria partiendo de la observación de las paredes del aula y de la escuela, de lo que en ellas se introduce, intentando cuestionarse acerca del sentido por el cual se encuentran ahí, la función que cumplen y, fundamentalmente, el vínculo que existe con la enseñanza. Es de suma importancia la problematización que se hace de una realidad tan cotidiana, con la que nos encontramos de forma inmediata pero que pocas veces es tematizada. De hecho esta investigadora no encontró en el relevamiento bibliográfico demasiados antecedentes para encarar su estudio.

En segundo lugar, dentro de este segundo grupo se encuadra el trabajo de investigación de María Cristina Linares (2015), un antecedente necesario de este trabajo. La docente e investigadora ligada a la Universidad Nacional de Luján, realiza también un estudio de las láminas escolares en el marco de la historia de la educación, analizando el uso de las imágenes en las escuelas como recursos didácticos. Al hacer de la cultura escolar “material” su objeto de estudio, comienza evidenciando el uso histórico de las láminas, primero como meros auxiliares del aprendizaje para luego expandirse masivamente hasta su puesta en crisis por la expansión de otros medios tecnológicos que vinieron a reemplazarlas. En su

trabajo, nos trae también otros antecedentes muy importantes, principalmente ligados al estudio de las láminas escolares. En efecto, se menciona a Ana Abramowski (2007) que también ha realizado investigaciones poniendo en diálogo el uso de las imágenes y la pedagogía, como un fenómeno cultural significativo.

Linares también menciona como antecedentes, entre otros, a Daniel Feldman (2004) que reflexiona también sobre el uso de las imágenes en la historia de la educación, orientando su análisis al desarrollo del currículum y los patrones formativos en Argentina. También nos pone en diálogo con Hebe Roux (2013), que encuentran una interesante ligazón entre el arte y la pedagogía en el estudio de las producciones que se encuentran en el “paisaje” escolar. Roux, por su parte, nos abre a otro universo de investigación de las condiciones de circulación de las imágenes en las escuelas que provocan una experiencia estética que se pone al servicio de fines pedagógicos o a veces fines ocultos. Aquí es importante recatar un interesante concepto, “currículum oculto visual”, que nos proporcionan María Acaso y Silvia Nuere (2005), cuya investigación también se convierte en antecedente de este trabajo.

Pasando luego al segundo grupo, encontramos varias investigaciones que tienen por objeto de estudio la presencia de grafitis en el mobiliario y los edificios escolares como formas de expresión de la subjetividad y la cultura juvenil y de los distintos espacios donde esta se ve reflejada. Estos antecedentes se centran en las intencionalidades comunicativas y las potencialidades educativas de estas producciones de los adolescentes y jóvenes. Entre estos trabajos es preciso mencionar la investigación realizada por Silvia Adriana Martínez y Romina Cecilia Elizondo (2019) sobre los grafitis en las escuelas secundarias, que nos pone en contacto con los contenidos y finalidades así como también de las potencialidades educativas de los grafitis que encontramos en el ámbito escolar. Estas investigadoras, a su vez, nos traen otras hermenéuticas de los este tipo particular de producciones visuales, realizadas por investigadores tales como los trabajos de Mariana Beltrán (2012), “Grafitis y otras prácticas de escritura en el espacio público

escolar” y también “La apropiación del espacio público escolar: grafitis y otras prácticas de escritura juvenil”.

Hasta aquí han llegado todos estos antecedentes. El estado de la cuestión se agota en la suposición de que los ámbitos institucionales son ámbitos relativamente homogéneos, sistemas cerrados, estables. Han observado las paredes pero no han avanzado ni se han preguntado qué sucede cuando se cruzan estos mensajes y estos receptores dentro de un mismo espacio: el aspecto curricular y el aspecto subjetivo, el saber y el ser, el nivel primario y el nivel secundario. Todos ellos han puesto en foco las paredes de las escuelas y de las aulas, realizado un trabajo de corte más explicativo y comprensivo. Este trabajo de investigación parte de ellos pero con el objetivo de avanzar un paso más de orden descriptivo a partir de una pregunta guía que surge de la intersección teórica de estos fenómenos. No hay ninguno que dé cuenta de la complejidad comunicativa que resulta cuando estas dos experiencias visuales que se emiten para públicos distintos, se dan de hecho en un ámbito físico común. Esto justifica la necesidad de hacer un abordaje más descriptivo para dar cuenta de este cruce y esto es lo que se persigue como objetivo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Teniendo en cuenta que, si bien los trabajos de investigación enunciados en el estado de la cuestión han abordado las paredes de las escuelas como objeto de estudio pero no han avanzado sobre los efectos de la comunicación en estos ámbitos compartidos por diferentes subjetividades escolares de primaria y de secundaria, el objetivo principal es insertarse en este campo problemático con el fin de contribuir a la consolidación de un modelo metodológico, teórico, epistemológico y analítico que permita dar cuenta de esta comunicación cruzada de discursos presentes en las paredes de las aulas, que son producidos y van dirigidos a diferentes actores institucionales que conviven dentro de un mismo espacio físico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar analíticamente las condiciones necesarias para construir el problema de investigación.
- Crear un bagaje teórico e interpretativo que genere las condiciones metodológicas para el abordaje de estas comunicaciones en los ámbitos compartidos y ponga en evidencia la complejidad de este cruce de discursos y mensajes.
- Realizar un relevamiento de muestras visuales a partir del registro fotográfico que den cuenta de la complejidad del objeto de estudio.
- Establecer un orden metodológico de esa complejidad observada en el campo, que permita sentar las bases teóricas para futuros abordajes, a partir de la creación de relaciones de semejanza, diferencia, clasificación.

ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA

En el presente apartado se desarrollará toda una serie de conceptos y supuestos teóricos que tienen por objetivo generar categorías de análisis que permitan establecer relaciones y explicar el problema de investigación. Por un lado, se expondrán los supuestos generales y paradigmas teóricos en los cuales se puede encuadrar esta investigación y, en un segundo momento, se pasará a abordajes teóricos específicos, núcleos conceptuales que atraviesan el problema de investigación.

SUPUESTOS GENERALES Y PARADIGMAS TEÓRICOS

PARADIGMAS INTERPRETATIVOS-SIMBÓLICOS APLICADOS AL ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA

Desde los paradigmas interpretativos-simbólicos se aborda a las organizaciones no como sistemas orientados hacia un fin determinado, ni como entidades naturales que surgen para satisfacer las necesidades de la sociedad y de los individuos, sino más bien organizaciones que surgen de la interacción entre los individuos que tienen sus propias intenciones y fines que, las más de las veces, son opuestos y contradictorios. Desde estos enfoques se centra la atención en la trama de significados que se construyen en las instituciones y la simbología que se cristaliza en la transmisión de valores, ritos y creencias aceptados y compartidos por todos de manera más o menos explícita.

Existe una cultura y una dinámica institucional propia en cada organización, que se construye en medio de una gran ambigüedad e incertidumbre, por lo cual, el conocimiento de sus mecanismos internos es fundamental para conocer la escuela.

Comprender los factores que intervienen en la organización y el funcionamiento real de la escuela y la relación que existe entre estos y la cultura organizacional, así como también la manera en que influyen en los saberes que se transmiten es una dimensión fundamental de la labor docente. Es importante tener en cuenta las acciones de los individuos que integran la escuela porque ellos dotan de identidad a cada institución y crean un contexto escolar específico que influye necesariamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En toda institución existe un mundo simbólico, con representaciones y significados que pueden estar explícitos en el discurso, manifiestos, latentes o implícitos en la interacción cotidiana. La comprensión de dichos significados orienta a comprender y dar sentido a la realidad social estudiada.

Para Aguerrondo et al. (2001),

Los enfoques que hacen hincapié en la cultura institucional, reconocen a la escuela como una organización peculiar, con una cultura propia, construida socialmente, que genera estructuras, roles y patrones de acción. Las personas que trabajan en una organización se constituyen en elementos que forman parte de su estructura, y la manera y las pautas de relación entre las mismas determina la cultura institucional. La cultura proporciona los marcos interpretativos y los esquemas de acción que orientan las conductas de los agentes educativos, a la vez que les permite otorgar significado y sentido a todas sus acciones. (p. 60)

El interaccionismo simbólico propone que todos los seres humanos habitamos un mundo a la vez físico y simbólico. Es a través de los símbolos que vamos construyendo las significaciones del mundo que otorgan sentido a nuestras acciones cotidianas. En la interacción social se comparten las visiones que individualmente se producen, de manera tal que todo comportamiento social puede ser explicado a partir de la comprensión de las estructuras interpretativas de la realidad, conformadas por las significaciones y valores compartidos por un grupo humano. Las personas son al mismo tiempo, actores sociales e intérpretes de la misma realidad social en la que están inmersos. Desde el interaccionismo simbólico se entiende que las interacciones que se producen en el aula deben ser analizadas porque se encuentran enmarcadas en toda una serie de condicionamientos estructurales, tanto externos como internos, que no deben ser ignorados.

EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL

Las relaciones que establece el individuo con el mundo material y social que lo rodea, se desenvuelven en un marco de normas y roles, pero también de representaciones que originan una determinada dinámica institucional. Estas

representaciones van a direccionar fuertemente el comportamiento de los sujetos ya que condicionan su percepción de la realidad pero, además, se basan en las experiencias anteriores que el sujeto haya tenido en otras instituciones. Es un todo que configura una serie de significados donde se sintetiza el pasado del sujeto con los esquemas que debe significar de su presente.

Al respecto, Lidia Fernández (1998), afirma lo siguiente:

El sujeto tenderá a percibir los sucesos actuales en función de las imágenes que resumen su experiencia previa y demorará en percibir las diferencias con ella a menos que sean tan grandes que dejen en suspenso y pongan en crisis sus puntos de referencia. [...] En la constitución de estas “imágenes - síntesis” tienen relevancia las concepciones culturales circulantes en el medio social. (p. 22)

Todas las instituciones se configuran como entornos simbólicos que dan sentido y legitiman la acción de sus agentes, con el objetivo de alcanzar una identidad común. Se trata de construcciones en un proceso dinámico permanente, donde existe un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción por parte de los actores que la habitan cotidianamente. En el devenir de la institución se van resignificando sus prácticas y se va escribiendo su historia.

En el caso de las escuelas, Frigerio et al. (1992) afirman:

Las prácticas educativas son extremadamente complejas porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes, los vínculos con la institución, trayectorias profesionales de los docentes, historias de los alumnos y un sinfín de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello, ninguna es igual a otra. (p. 69)

En una institución educativa, coexiste una multiplicidad de representaciones vinculadas a sus actores, sus objetivos, conflictos e intereses muchas veces disímiles. El análisis institucional propone un abordaje dialéctico de la institución, a

modo de lectura plural, de modo tal que se pueda aprehender la dinámica de los distintos elementos que hacen a la gramática de la organización.

LOS ENFOQUES MICROPOLÍTICOS DE LA ESCUELA.

Otro enfoque que se encuentra entre los supuestos teóricos de esta investigación es el enfoque micropolítico de la organización escolar, ya que el foco de la cuestión está puesto en las dinámicas organizacionales y en el análisis de la vida organizativa como arena de lucha de poderes y de distintos actores con lógicas e intereses contrapuestos. Representantes de este enfoque sostienen que:

Asumir que las organizaciones son áreas de luchas políticas supone, entre otras cosas, entender que las escuelas no son organizaciones estrictamente racionales, en las que la acción está linealmente configurada y orientada a metas claramente establecidas de antemano. Las metas, en una visión política no se dan por sentado y su establecimiento es considerado como un proceso político en el que predomina la inestabilidad, el conflicto. (González González, 1998, p. 3)

Los aportes teóricos de esta corriente tienden a reforzar la idea de la escuela como construcción social y se detienen en la reflexión sobre las prácticas y la dimensión política de la misma. El centro es la observación de la cotidianeidad escolar y también es indispensable analizar el contenido ideológico de lo que se transmite en la escuela.

Una institución educativa es un microcosmos en el cual se entretajan redes de relaciones interpersonales, que a veces son visibles y a veces no. Desentramar los distintos aspectos de esta trama implica aproximarse a las representaciones que los actores institucionales tienen de ella y de sus prácticas.

Las instituciones son, así, constructos dinámicos en permanente movimiento y reestructuración. Cada actor también posee en sí una acción transformadora que va dando a la institución su fisonomía propia. Además, las interacciones que se dan entre los distintos actores, cada uno con sus propios intereses y motivaciones,

también forman parte de la dinámica que otorga a cada organización escolar su identidad.

Los enfoques micropolíticos también hacen hincapié en la transmisión de ideologías en los dispositivos de enseñanza, tanto en las aulas como en múltiples espacios e instrumentos de la institución escolar. Se podría hablar incluso de auténticas ideologías de enseñanza:

Una ideología de la enseñanza, incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el contexto social. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas. Finalmente, la ideología contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto de material sobre el que los profesores «trabajan», esto es, los alumnos, como para la autoevaluación y la evaluación de las personas dedicadas a educar. (Ball, 1989, p. 31).

El análisis institucional debe contribuir a dilucidar estas dimensiones de la vida organizativa, que muchas veces no se encuentran patentes, sino que se ocultan detrás de fuerzas sistémicas que rigen el día a día de la institución. Mucho de lo que ocurre cotidianamente en la escuela, en lo rutinario y ordinario, no es lo que dota realmente de sentido a las acciones y a las decisiones, sino más bien todo aquello que permanece en el plano de lo no explicitado ni tematizado.

Se trata, en definitiva, de analizar la experiencia escolar. Para definirla, son relevantes los aportes teóricos de Dubet y Martucelli (1998):

Se definirá la experiencia escolar como 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 de los individuos que construyen una identidad,

una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. 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. (p. 79)

MICROPOLÍTICA Y GESTIÓN CURRICULAR

Las teorías del curriculum abarcan todos aquellos aspectos relacionados con la toma de decisiones acerca de los contenidos que forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen, como espacio último de concreción, el aula, pero que también encuentran su expresión en todos los aspectos de la organización escolar. Todos los materiales curriculares son producto de intencionalidades más o menos explícitas.

Todo diseño curricular tiene como punto de partida un contexto macropolítico pero es en el ámbito micropolítico del aula donde se pone en acción a partir de la recontextualización e integración en un contexto concreto. Se desencadena así un proceso de análisis, de apropiación, de rediseño protagonizado por los actores institucionales. Desde perspectivas práctico-deliberativas, la participación colectiva en la construcción y difusión del saber es fundamental, es un proceso dialógico y democrático.

Por otra parte, desde estas perspectivas teóricas, es importante realizar un análisis acerca de los contenidos, saberes, valores que se transmiten en los materiales curriculares, los prejuicios, estereotipos, concepciones y discursos que reflejan. En muchos casos, los materiales curriculares constituyen un “medio de reproducir lo que se considera la cultura valiosa, el «capital cultural» que poseen las clases y grupos sociales que controlan resortes de poder” (Torres Santomé, 1994, p.161).

La comprensión micropolítica de la vida escolar, fundamentalmente de los aspectos que permanecen en el lado oculto de la institución, aporta conceptos

relevantes para la definición de la identidad de cada organización. Esta identidad se construye, según De Alba (1991)

A partir de la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse resistirse a tal dominación o hegemonía. (De Alba, 1991, p. 38)

Cada escuela asume un proyecto curricular como un recorte de la cultura asumida como relevante para su reproducción en el ámbito educativo y gran parte de ese recorte, es lo que observamos en las paredes de las aulas. Y es en este contexto de concreción curricular donde se da la fuerza política del currículum, ya que hay alguien que decide, elige, selecciona lo que va a colocarse en las paredes.

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y EPISTEMOLÓGICOS DE LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Desde un paradigma fenomenológico se abordan los problemas de la realidad poniendo especial interés en el sentido atribuido por los sujetos a los fenómenos, la vivencia de los hechos que ellos mismos realizan. Esto es así debido a que, como afirman Fielding y Fielding (1986)

Los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque los hechos están basados e imbuidos de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias. (p. 86)

La comprensión del significado de los fenómenos de la realidad implica cognición, afecto, intenciones y todo lo que se refiere a la perspectiva adoptada por los participantes del hecho social estudiado. Desde un enfoque cualitativo, será fundamental la comprensión del contexto en el que los sujetos interactúan y el

análisis de la influencia que aquel tiene sobre la acción de ellos. Esto quiere decir que el papel de lo simbólico y de la comunicación aparece en primera plano.

Se entiende que la realidad social es una construcción a partir de la experiencia y de los sentidos que se le otorgan. A partir de esto, se busca formular interpretaciones que contemplan conceptos teóricos que se explican a través del mismo proceso de análisis. Esta actividad implica un permanente ir y venir de la información desde la empiria hacia la construcción de la teoría, de manera continua.

Desde estas metodologías se intenta captar las definiciones de la situación que los mismos actores sociales formulan y el significado que ellos dan a su conducta, la cual es clave para la interpretación de los hechos. Para esto, una actitud científica holística que abarque toda la situación resulta indispensable. El hombre en cuanto ser posible puede proyectar y es la comprensión lo que contribuye al ser en su transformación y otorga la posibilidad de producir conocimiento sobre las siempre mutables y contextuales acciones sociales. Max Weber advierte sobre esto:

Al igual que todo acaecer, la conducta humana (...) muestra nexos y regularidades. Sin embargo, hay algo que es propio solamente de la conducta humana, al menos es sentido pleno: el curso de regularidades y nexos es interpretable por vía de la comprensión. (Weber, 1982. p. 175)

Tal como señala Maxwell (1996): “En los estudios cualitativos, el investigador es el instrumento de investigación, y la relación humana es el medio a través del que se hace la investigación” (p. 23). Se trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, para lo cual resulta imprescindible experimentar la realidad y observar la realidad tal como ellos la ven y experimentan. Es fundamental la observación del “terreno” de los actores, el uso que hacen del lenguaje, los términos que utilizan. Para que esto suceda, el investigador debe lograr una auténtica inmersión en el contexto que analiza, con el objetivo de captar el sentido de la acción que los participantes construyen, así como la comprensión de las estructuras significativas que circulan en dicho contexto:

La idea principal es que la conducta humana tiene carácter de signo, y, por tanto, no es simplemente un fenómeno biológico. El hombre actúa y se comporta de una cierta manera porque ha incorporado un código -el código de las relaciones sociales- que establece jerarquías, dependencias, vínculos, todo un concepto que excede el ámbito de lo biológico, y se aproxima, más bien, al de la lingüística. (Klimovski e Hidalgo, 1998, p. 7)

El investigador cualitativo se tiene que acercar a la realidad investigada como si esta estuviese sucediendo por primera vez, sin ningún tipo de supuestos, renunciando a esquemas preconcebidos y a sus propias teorías e interpretaciones, dejándose invadir por el discurso de la situación y de los actores que participan de ella. Sin embargo, la observación no deja de ser selectiva, sino que el investigador debe valerse de los esquemas perceptivos que se orientan al recorte de la realidad necesario para sus fines metodológicos.

El investigador debe permanecer todo el tiempo abierto al transcurso de los eventos que alteran permanentemente con su dinámica el curso de la investigación. De manera constante se van ajustando las categorías de análisis, adaptándose en función de la pertinencia que tengan para el proyecto de investigación.

SOCIOLOGÍA DEL CURRÍCULUM

Para las corrientes teóricas críticas, el trabajo de inculcación que lleva a cabo la escuela es el ejercicio de una arbitrariedad simbólica de la cual la escuela es un instrumento. Esto quiere decir que la cultura que se transmite en la escuela es una cultura que arbitrariamente se selecciona en función de las relaciones de fuerza social. Son los sectores sociales con un determinado status los encargados de fijar los significados que se deben inculcar. De esta manera, la transmisión que se opera en la escuela “es aquella que expresa más completamente aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 49).

El curriculum es el resultado de este proceso de selección de los conocimientos sobre el mundo que son considerados como significativos. Al sancionar como válidos solamente los códigos culturales correspondientes a ciertos

grupos sociales, en las escuelas hay otros saberes, provenientes de otros grupos sociales que son invisibilizados. A su vez, la forma de inculcación es producto de un habitus incorporado de manera no consciente y que determina la manera en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y también el contexto y el clima en el cual se desarrolla, es decir, aquellos aspectos que estructuran la denominada “gramáticas escolar” (Tyack y Cuban, 2002, p. 22).

Diferentes expresiones alternativas de las propuestas tradicionales han venido cuestionar los aspectos de la gramática escolar en los cuales se manifiestan las relaciones entre el saber y el poder, poniendo en tela de juicio el modo en el que se enseña a pensar en la escuela, con el objetivo de revertir la dominación simbólica que se ejerce dentro de las instituciones educativas. Desde su misma matriz y origen, el sistema educativo se estructuró en torno a un modelo integrador y homogenizador, excluyente de todas aquellas expresiones culturales que se mostraran contrarias o diferentes a los parámetros establecidos como “normales”.

La interculturalidad se presenta como un proyecto, incluso en el ámbito curricular, como una manera de superar las relaciones de dominación y exclusión, que no solamente se dan en el ámbito económico, sino también en el cognitivo. Además, los saberes provenientes de grupos sociales mayoritarios, también favorecen a algunas identidades sexuales y de género, dejando de lado otras. Sobre ciertos sectores se ejerce una violencia simbólica también mediante mecanismos de circulación del conocimiento, configurando relaciones sociales donde existen jerarquías impuestas, con sus consecuentes actitudes y sentimientos de rechazo. Los mismos contenidos del currículum oficial contribuyen a construir perspectivas que reproducen estructuras sociales injustas y asimétricas, basadas en la exclusión y la subordinación.

Solo por mencionar un ejemplo de esta realidad, es posible observar que, a partir de la inserción en diferentes instituciones sociales, entre ellas principalmente la escuela, los sujetos van participando en la configuración de identidad y cuerpos generizados a partir de la repetición de actos y rituales que regulan culturalmente la apropiación de modelos duales de género, donde predomina una matriz

heterosexual con precedencia de lo masculino sobre lo femenino, colocando en una situación marginal posibles expresiones de la sexualidad humana. La escuela, organizada en torno a estos patrones binarios, muestra límites en sus rutinas, ideas, valores y expectativas, para dar lugar a la expresión de esta diversidad de experiencias e identidades.

ABORDAJES TEÓRICOS ESPECÍFICOS

LA CULTURA INSTITUCIONAL COMO OBJETO DE ESTUDIO

El mundo de las significaciones tiene que ver con el mundo de la cultura: “(...) la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004, p. 34). Es sabido que no existe un uso o sentido único u homogéneo de los diversos elementos, bienes, signos y significados culturales, aunque se pueda considerar que en determinados momentos y contextos algunos son más hegemónicos y legítimos que otros. En los procesos sociales e intersubjetivos existen permanentemente reconfiguraciones, resignificaciones y reappropriaciones de los objetos culturales. Por ello, tanto García Canclini (2004) como Geertz (2003) proponen una concepción semiótica de la cultura. En palabras del antropólogo norteamericano:

Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (p. 27)

Desde estas perspectivas teóricas, la cultura es vista como la dimensión simbólica de los procesos de producción y reproducción de la sociedad. Esta vertiente promulga una imbricación entre lo cultural y lo social: “Cualquier práctica social, en el trabajo y en el consumo, contiene una dimensión significativa que le da

su sentido, que la constituye, y constituye nuestra interacción en la sociedad” (García Canclini, 2004, p. 37).

Por otro lado, la cultura es la instancia en que cada grupo humano organiza su identidad en un marco de sentidos interculturales. Las identidades se constituyen dentro de las representaciones y no fuera de ellas.

Stuart Hall (2003) usa el término “identidad” para referirse

Al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (p. 20)

La organización educativa tiene una identidad muy específica. Como toda organización, es un conjunto interrelacionado de actividades que realiza un grupo de personas que procuran la realización de un objetivo común. Todas las acciones, incluso los espacios físicos, tienen una intencionalidad educativa, persiguen como objetivo el desarrollo del currículum, a través de una tarea: la educación.

En toda organización, además de un objetivo común, existe una acción estructurada a partir de roles y funciones. La división de tareas hace a la especialización en dichas funciones y a la diferenciación o jerarquía de roles. Existe un equipo de trabajo, cuya interacción entre sus miembros da forma a un contexto de acción específica.

Como afirma Gairin Sallán (1996) “Todas las organizaciones persiguen de manera explícita o implícita unas metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad” (p. 83). Sin embargo, la organización escolar, por su naturaleza, se distingue de toda otra organización y guarda en su interior toda una

serie de elementos idiosincráticos propios, una configuración condicionada por el contexto, el clima y la cultura institucional, tal como se desarrollará más adelante.

Las escuelas difieren de otras organizaciones en función de su incertidumbre y el desconcierto respecto de sus cometidos y objetivos. Desde la perspectiva teórica adoptada por la presente investigación se apela a la complejidad de los fenómenos institucionales ya que se atiende especialmente a las contingencias cotidianas, a las diferentes historias institucionales que se van entretejiendo en los dispositivos de aprendizaje construidos, en donde lo idiosincrático configura lo específico de cada organización educativa.

Las organizaciones están conformadas por personas que se relacionan entre sí. Las personas establecen formas de relación específica en función de su situación en la estructura y dependiendo de los valores de cada institución, y de sus necesidades y expectativas individuales. Por otra parte, a nivel de recursos, la estructura de materiales y operaciones tienen un sentido en el marco de los objetivos institucionales. En el caso de la organización escolar, podríamos afirmar que todo está ahí para educar.

Se entiende a cada escuela como un sistema de identidad propia y peculiar en una aparente uniformidad y homogeneidad pero que, en realidad, transmite un conjunto de normas y valores propios, que conforman su propia cultura. Desde el paradigma interpretativo-simbólico se considera a la escuela como escenario de interacción social, de permanente tensión entre el consenso y el conflicto. La identidad de cada institución es el resultado de procesos de interrelaciones, opciones y transformaciones de fuerzas sociales. Para Lidia Fernández (1998), hablar de instituciones remite a este entramado de normas, leyes, reglas, valores, creencias, leyendas, acontecimientos y las formas de narrarlos, ritos, mitos, ideologías, modalidades de transmisión.

Las culturas en las instituciones funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de

comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. En este sentido cada establecimiento asume ciertas formas de responder a mandatos y demandas de la sociedad. Pero hay un rasgo que es continuo en las instituciones, es que éstas operan siempre como reguladoras del comportamiento humano, más específicamente el de los individuos y grupos, definiendo lo aceptado, lo rechazado, y los límites dentro de los cuales se les permite concretar cierto accionar.

Fernández (1998) señala que el conocimiento de un establecimiento institucional puede procurarse a través de diferentes caminos, tales como la observación directa de su vida cotidiana y el análisis de la información que proveen sus documentos y su personal. La comprensión de lo institucional y las instituciones exige un análisis detallado de desciframiento de significados que se transmiten en diferentes dispositivos, como es el caso de esta investigación, en las paredes.

Existen toda una serie de elementos no tan racionales que resultan sustanciales a la hora de comprender la vida institucional. Las propias identidades institucionales son el resultado de un proceso de interrelaciones, confrontaciones y transformaciones de actores y fuerzas sociales, de allí que posicionarse desde el paradigma de la complejidad es fundamental para conocer a las instituciones educativas.

Conocer la “cultura institucional” es aproximarse a la trama de sentidos que configuran las condiciones de subjetividad de las organizaciones educativas. En tanto trama de sentidos, la cultura posee una visibilidad relativa, que requiere ser develada, ya que la institución contiene una red de códigos explícitos o implícitos, que funcionarán como contextos de desempeño para cada uno de los actores que integra la institución.

Al mismo tiempo, esta cultura institucional halla su sustento en un imaginario institucional que puede ser definido como sigue a continuación:

El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones — generalmente inconscientes— que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento (Frigerio et al., 1992, p. 37).

Este imaginario es lo que hace que cada institución adopte características particulares y refleje de diferentes maneras y a través de distintos instrumentos el estilo de gestión que esa institución utiliza. Conocer las características de este imaginario institucional, permite caracterizar todos aquellos procesos que otorgan coherencia a la escuela en lo que tiene que ver con su objetivo de generar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje.

Desde las perspectivas de las pedagogías críticas se concibe a la cultura íntimamente ligada al poder; la cultura implica redes de poder que contribuirían a producir asimetrías ya que siempre algunos discursos se imponen sobre otros. Esta situación limita la capacidad de pensar formas diferentes de subjetivación y de modificación de las formas culturales que se imponen, limitando y obstaculizando los cambios de mentalidades. En efecto, toda cultura es discurso, y todo discurso que se impone como único implica supuestos tácitos, posicionamientos éticos y epistemológicos que es necesario develar y comprender para erradicar todo tipo de limitación a los pensamientos divergentes.

LOS MATERIALES CURRICULARES Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DE SABERES E IDENTIDADES

El aprendizaje escolar es un aprendizaje situado, guiado, monitoreado y controlado, generalmente por los docentes que, a su vez, tienen la función de registrar y evaluar todo el proceso. Pero, además, el aprendizaje que se produce en la escuela se realiza de manera descontextualizada, sin que haya necesariamente una relación con el uso inmediato en las experiencias cotidianas. Por otra parte, el aprendizaje escolar no es un aprendizaje que se realiza en

solitario, sino que se desarrolla en un grupo, regulado por las tareas pedagógicas y las formas de participación, de acuerdo con las actividades que se proponen y los contenidos que vienen ya definidos por el currículum, en el marco de una serie de normas y pautas que regulan todos los intercambios y relaciones que se dan en el aula.

La enseñanza responde a un conjunto de necesidades y determinaciones que muchas veces están más allá de las intenciones y previsiones que cada docente tenga de su tarea. Es decir, lo que ocurre en las aulas no depende sólo de las pretensiones de sus protagonistas sino que existe toda una estructura organizativa y administrativa que las trasciende.

Los contenidos que se transmiten en la escuela responden a una serie de criterios de selección que tienen que ver con los procesos de construcción del conocimiento científico (criterio epistemológico), con la utilidad social o cultural, o con el nivel de desarrollo de los alumnos o con la propia concepción que tengan los profesores.

Para Apple y King (1986)

Las formas de conocimiento (tanto público como encubierto) que encontramos dentro del marco escolar implican nociones de poder y de control de recursos económicos. La propia elección del conocimiento escolar, el acto de diseñar entornos escolares, aunque puede no hacerse conscientemente, se basa a menudo en presuposiciones ideológicas y económicas que proporcionan las reglas lógicas para el pensamiento y la acción de los educadores. (pag. 48)

Todos los procesos de selección y organización de los conocimientos que se transmiten en la escuela reflejan el conocimiento que es valorado socialmente. Surge la pregunta sobre los elementos presentes y ausentes en el currículum, las determinaciones visibles e invisibles y las prácticas que lo ponen en acción. Desde una perspectiva crítica, resulta fundamental el análisis de la función social de los contenidos culturales y de las tareas de enseñanza que se desarrollan en la escuela.

Cuando se seleccionan determinados contenidos y materiales curriculares, siempre “existe el peligro de imponer unos determinados conocimientos, conceptos, procedimientos, valores y concepciones de la realidad dejando otras al margen” (Torres Santomé, 1994, p. 157).

Según Manuel Area Moreira (1999), los materiales curriculares son

El conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas. [...] los materiales curriculares se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular. (p. 190)

Existe toda una serie de soportes que ayudan a desarrollar tanto el diseño curricular prescripto, es decir, el oficial, pero también lo que se ha denominado “currículum oculto”. Los materiales curriculares no son para el mero consumo, sino que guardan tras de sí determinados propósitos que deben ser dilucidados como objeto de reflexión de los docentes que son, mayormente, los que hacen uso de ellos.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA ESCUELA

Son relevantes todas aquellas investigaciones que abordan las prácticas discursivas en el aula y que, partiendo de enfoques socioculturales, relacionan al contexto con la construcción del conocimiento y la formación de concepciones y representaciones mentales. En dichos estudios, el análisis crítico del discurso es presentado como una herramienta importante para la interpretación y descripción de problemas educativos. Se parte de una mirada holística, haciendo uso de diferentes corrientes teóricas y disciplinas. Dentro de estos antecedentes podemos mencionar, entre otros, los trabajos de investigación educativa llevados a cabo por Antonia Candela y Rebeca Rogers (2001). Ambas abordan el lenguaje como herramienta cultural y modo de explicar las interacciones sociales así como también

su influencia en la formación de subjetividades, esto es, de la identidad de las personas que los consumen en diferentes medios y soportes.

Chouliaraki y Fairclough (1999) definen a la interacción discursiva como

Un proceso activo, reflexivo, interpretativo y colaborativo de representar el mundo y, al mismo tiempo, de negociación de relaciones sociales, de la propia identidad del hablante; se puede decir que es un proceso abierto en el cual pueden surgir nuevas representaciones, nuevas relaciones y nuevas identidades sociales y cuyas consecuencias no son completamente predecibles. (p. 47)

Donde hay un signo hay ideología. Esto se deriva de una idea del signo como representación, como entidad que significa y por lo tanto representa. Por otro lado, todo producto ideológico también es algo que representa otra cosa, que sustituye, que está en lugar de algún aspecto de la realidad material y, al tiempo, es inmaterial. El lugar auténtico de lo ideológico se encuentra en los materiales y signos creados por el propio ser humano.

Todo signo construido como enunciado está pensado en el contexto de una interacción social y, además, se corresponde con un contexto histórico y social así como un grupo social específico. De ahí la importancia de la dilucidación del horizonte social en el cual se inscriben todas las prácticas discursivas. El lenguaje es una precondition para casi toda la vida social y es el medio por el cual se organizan los procesos del pensamiento y de la comunicación.

Desde perspectivas socio-históricas, se afirma que es uno de los instrumentos privilegiados de socialización y es indispensable para el conocimiento de la sociedad. El lenguaje ocupa un papel central y determinante en la percepción y representación del mundo. Por otra parte, el significado lingüístico es inseparable de la ideología y ambos dependen de la estructura social.

El análisis crítico del discurso reivindica la naturaleza material del signo, y otorga una gran importancia al estudio de las prácticas concretas de significación y

la concepción de la cultura, la sociedad y la política. Los signos son siempre motivados por el interés del productor, el cual determina las características que serán seleccionadas para la representación de aquel material simbólico que quiere utilizar y la forma de los signos está condicionada por la organización social de quienes participan y son alcanzados por los materiales simbólicos.

Diferentes autores de la semiótica social sostienen que la comunicación, cualquiera sea el modo al que se recurra, ocurre siempre por medio de textos. Desde una perspectiva semiótica del lenguaje, es preciso partir de la idea de que “un texto es un producto cultural y como tal está cargado de significados históricos y sociales del grupo en el que fue producido. Un texto es el producto de su entorno y, al mismo tiempo, funciona en él” (Achugar, 1999, p. 3). El texto es el resultado de la acción semiótica de representación. Es el sitio social de la emergencia de discursos inmateriales. En palabras del citado autor “un texto es un producto cultural y como tal está cargado de significados históricos y sociales del grupo en el que fue producido. Un texto es el producto de su entorno y, al mismo tiempo, funciona en él” (p. 3).

Los textos que se analizan en cualquier fenómeno o práctica social emergen de acciones sociales específicas que significan activamente algo acerca del mundo o del estado de cosas del mundo. Todo hablante selecciona determinados recursos semióticos y representa el mundo desde perspectiva particular. Además, elige de entre una variedad de medios, los modos y recursos que va a utilizar para comunicar dicho discurso. En efecto, tal como afirma Martín Rojo (1996) “a través de recursos lingüísticos o estrategias discursivas se encarna en el discurso la presencia del locutor, de sus puntos de vista, de sus actitudes y valores, de sus objetivos en la enunciación/interacción” (p. 2).

En algún sentido, todos los textos son multimodales y funcionan como emergentes de prácticas discursivas. Todo texto construye y propone una representación del mundo, al tiempo que despliega y configura identidades y relaciones sociales y se presenta como una unidad coherente y cohesiva de sentido.

LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA: SEMEJANZAS, DIFERENCIAS, RUPTURAS Y CONTINUIDADES

En continuidad con lo afirmado en el apartado anterior, debemos asumir que todo acto social es también un acto de subjetividad. Los discursos sociales también transparentan los procesos de construcción de la subjetividad. Las instituciones sociales son ámbitos de difusión de maneras de ver y comprender la realidad. Cada individuo produce una relación imaginaria con sus condiciones de existencia, y construye una noción acerca de la realidad social y del lugar que ocupa en ella. Desde esta construcción imaginaria es que se configura su noción de sujeto.

Si el cruce de subjetividades es el problema de investigación, resulta de esencial consulta el trabajo llevado a cabo por Dubet y Martuccelli (1998) que pretende constituirse en una auténtica sociología de la experiencia escolar como la interacción entre las culturas sociales representadas por la diversidad del alumnado y la cultura escolar. Estos investigadores tratan de comprender en profundidad los procesos sociales que constituyen a los actores institucionales, estableciendo una diferencia entre los alumnos de nivel primario y secundario. La formación de los sujetos depende necesariamente de la experiencia escolar. Esta “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83). En algunos casos, la significación de la experiencia escolar viene por la mera interiorización de una obligación, otras por la percepción de su utilidad social.

El presente trabajo pretende cruzar estas subjetividades porque de hecho estas se dan cruzadas al compartir un mismo espacio físico y se abordarán categorías que permitan aproximarse a la complejidad de este cruce a partir del trabajo de campo realizado y que se describirá más adelante en la propuesta metodológica.

La escuela primaria siempre ha estado regida por la autoridad del maestro y la interiorización de las normas. Esto puede ser explicado desde las teorías funcionalistas, por ejemplo, la de Durkheim, las cuales fundamentaban la pretensión pedagógica de lograr actores sociales integrados a un mundo más amplio que es el

grupo escolar. La naturaleza de la educación primaria posee un fuerte componente evolutivo, en un contexto signado por la obediencia a los maestros, en un contexto mucho más estructurado donde se da un interjuego de representaciones recíprocas, donde los alumnos se definen sobre todo por el modo en que son percibidos por los otros, particularmente por los maestros, los cuales van produciendo una serie de etiquetas con una gran fuerza performativa sobre la identidad de los designados con tal o cual rótulo. Pero esto también se da a la inversa: los propios realizan una construcción social de los maestros. Se trata, por tanto, de representaciones recíprocas.

En la etapa de la educación primaria lo que se produce es una construcción social de la escolaridad, un proceso continuo de circulación de significados entre maestros y alumnos acerca del rol que le compete a cada uno, de las normas que deben seguirse para alcanzar una mayor autonomía de los niños de manera progresiva. Esta integración se ve diluida en la etapa de la escuela secundaria, cuando se da una fuerte separación del espacio juvenil del espacio escolar.

La diferencia marcada en cuanto a la organización escolar de la primaria y la secundaria en lo que tiene que ver con las figuras de autoridad, dado que se pasa de uno o dos maestros a varios profesores, hace que se desdibuje o se pierda el concepto de autoridad y se dé lugar a la existencia de simultaneas expectativas divergentes respecto de los roles de alumno y profesor. En las escuelas secundarias el trabajo del docente es bastante fragmentario y solitario, debido a que pasan por diferentes instituciones y atienden simultáneamente a lo largo de la semana a cientos de alumnos. A esta desarticulación contribuye también una estructura curricular basada en disciplinas muchas veces inconexas.

Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que el nivel medio tiende a reproducir los dispositivos propios de la escuela primaria pensados para la educación infantil sin percibir las especificidades del ser joven propio de su público. A diferencia de los niños, los jóvenes comienzan a experimentar una cierta autonomía relativa del contexto familiar y escolar y el grupo de pares adquiere mayor preeminencia en la configuración subjetiva. “Con la adolescencia se forma un ‘sí mismo’ no escolar, una

subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que “afectan” a la vida escolar misma” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 196–197).

En esta misma línea investigativa, el mexicano Alejandro Reyes Suarez (2006) realiza una tesis de maestría denominada “La escuela secundaria como espacio de construcción de subjetividades juveniles”. El autor centra su investigación en los procesos de construcción identitaria que viven los adolescentes que cursan la educación secundaria partiendo de estudios sobre la juventud. En este trabajo habla de los intereses, necesidades, prácticas y relaciones de los adolescentes y jóvenes con las instituciones educativas. Toma como hilo conductor la delimitación del contexto escolar y su influencia en los procesos de construcción de identidades juveniles, tratando de establecer una relación con las subjetividades de escuelas primarias, en términos de comparación.

Se puede afirmar que no existe una única manera de ser jóvenes y que la juventud no es solamente una etapa de la vida que atraviesan todos los seres humanos de una manera única, sino que es una condición que varía según todo un entramado de condiciones que “difieren considerablemente entre hombres y mujeres, de una región a otra, entre el ámbito urbano y el rural, por mencionar sólo algunas desigualdades” (Urteaga Castro Pozo, 2011, p. 143). En efecto,

Se puede reconocer la existencia de jóvenes no juveniles —como es el caso de muchos jóvenes de sectores populares que no gozan de la moratoria social y no portan los signos que caracterizan hegemonícamente a la juventud—, y de no jóvenes juveniles —como ciertos integrantes de sectores medios y altos que ven disminuido su crédito vital excedente pero son capaces de incorporar tales signos—. (Margulis y Urresti, 2008, p. 22)

La juventud es una etapa muy importante en la trayectoria vital, por el peso que tiene en este período la conformación de la identidad, proceso que no es lineal ni estático, sino que está siempre en movimiento, dada la volubilidad del contexto en el que se inserta el sujeto y de las múltiples influencias que recibe del medio. Por ello el seguimiento de las modas, en este caso lo que tiene que ver con compartir

giros del lenguaje cargados de significación para este grupo etario, es un elemento muy importante para alcanzar una mayor comprensión de los jóvenes y de su mundo social.

Las huellas presentes en el lenguaje, adquiridas a través el consumo de los medios masivos y de la presencia constante en las redes es lo que va constituyendo una generación cargada de experiencias que dotan de sentido a su identidad. La condición juvenil está fuertemente condicionada por el momento en que se vive. Desde esta perspectiva, Margulis y Urresti (2008) sostienen:

La juventud aparece entonces como valor simbólico asociado con rasgos apreciados —sobre todo por la estética dominante—, lo que permite comercializar sus atributos (o sus signos exteriores), multiplicando la variedad de mercancías—bienes y servicios— que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican. (p. 15)

A lo largo de la historia se ha ido construyendo una imagen de “adolescente” o “joven”, fundamentalmente entre dos polos opuestos: el conformista y el transgresor. En el primer modelo están los chicos que aceptan las reglas de juego del orden social en el cual se socializaron, mientras que en el segundo se situaron tradicionalmente aquellos que se resisten a las reglas y que proponen otras. Estos dos modelos de juventud aún persisten como preconceptos en los discursos sociales contemporáneos. Todavía perdura una idea estática de la juventud y la identificación de atributos universales para todos los jóvenes. Aquellos que no cumplieran o adquirieran esas características durante la etapa delimitada, eran considerados como deficientes desde el punto de vista del proceso de socialización. También los diferentes modelos estético-comerciales de juventud que circulan por diferentes medios de comunicación, asignan ciertas características a los jóvenes. Sin embargo, en estos soportes, dichas características se asocian a un determinado sector social.

Esta experiencia subjetiva se vive como una tensión entre el ser alumno y el ser joven. Tensión que se plasma en la contraposición entre la integración al grupo de pares y la integración a las normas escolares. La socialización (inter e intra generacional) y la sociabilidad entre pares confluyen y se tensionan en el proceso de construcción de subjetividad de los estudiantes. Los estudiantes habitan la escuela secundaria no solo en carácter de alumnos en cuya formación incorporan saberes, valores y normas sociales, sino también como jóvenes que buscan sentido social a sus vidas.

La experiencia y relación de los estudiantes como jóvenes va más allá de la socialización (inter e intra-generacional) y de la sociabilidad. No solo interiorizan (no todos) las normas y valores que les trasmite la escuela (socialización inter-generacional), sino que también crean sus propias reglas y jerarquías entre pares (socialización intra-generacional). Tal como afirma Weiss (2012):

Las identidades se construyen en un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios), sobre todo al convivir con otros (sociabilidad). El proceso de socialización y de subjetivación es un proceso nunca acabado, pero son los jóvenes quienes lo viven con mayor intensidad. Ellos exploran continuamente diferentes ámbitos y maneras de interactuar. Las identificaciones se generan en la práctica social, y son vividas en y a través de la actividad en diferentes ámbitos de vida o mundos figurados. (...) se trata de ámbitos de interacción donde los actores realizan cierto tipo de actividades que requieren del desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, comparten ciertos significados, normas y valores en sus interacciones y los actores ocupan determinadas posiciones y jerarquías (...). (p. 141)

La escuela continúa funcionando en el mundo de los mensajes, mientras que los jóvenes viven ya radicalmente en el universo de la comunicación y la tecnología. El primero, como lo testimonia un buen número de ejercicios escolares, está generalmente basado en una cultura escrita, dictada unilateralmente por el profesor,

donde el aspecto visual tiene poco o ningún espacio, y donde la práctica oral está relativamente desvalorizada. El segundo, al contrario, como lo testimonia sobre todo el universo cultural de consumo de los adolescentes, está bajo la impronta de lo visual y del sonido, y en ella, el intercambio con el otro tiene un rol preponderante. La primera tiene dificultades desde hace décadas para incorporar los medios de comunicación de masas (empezando por la radio y la televisión...), los segundos han co-producido su cultura de manera interactiva con ellos y a través de ellos.

La juventud posee un individualismo expresivo no institucionalizable. El grupo de pares funciona a veces con un sistema paralelo de clasificación al que utiliza la escuela: al contexto educativo y a la conformidad disciplinaria en el ámbito escolar, se le opone la reputación en el grupo de pares. Es una cultura paralela que moviliza a veces otros valores que aquellos vehiculizados en la escuela, a veces los mismos, pero que se caracteriza por una indiferencia radical hacia ésta. Constituye pues una confrontación cotidiana de una cultura escolar que se encuentra sitiada por una cultura juvenil y esto, se ve en las paredes.

METODOLOGÍA

La presente investigación se sitúa en la tradición comprensivista, ya que aborda la realidad social como un entramado simbólico con el objetivo de alcanzar un mayor sentido y comprensión del objeto estudiado. El instrumento por excelencia es el propio investigador quien, a partir de sus observaciones pretende arribar a una mayor descripción del objeto.

Tal como afirma Vasilachis de Gialdino (2006) “las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p. 36). Esta investigación se centrará en el conocimiento de los actores sociales y de sus prácticas en toda su complejidad y desde esta perspectiva pretende alcanzar una comprensión de la situación sin alterarla ni intervenir, sino solo desde el análisis y la reflexión.

Para la elaboración del debate y las conclusiones de este estudio se parte del siguiente supuesto:

Los hechos, datos y sucesos que debe abordar el especialista en ciencias naturales son hechos, datos y sucesos solamente dentro del ámbito de observación que le es propio. En cambio, los hechos, sucesos y datos que aborda el especialista en ciencias sociales tienen una estructura totalmente distinta. Su campo de observación, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. (Schultz, 1995, p. 6)

El tipo de enfoque privilegiado es, por tanto, el enfoque cualitativo, ya que resulta el más apropiado para la construcción social de los significados atribuidos a las unidades de análisis estudiadas. Dentro de la tipología cualitativa, se elige realizar un estudio histórico-narrativo, donde las técnicas de recolección de información se enfocan en objetos materiales visuales, siendo predominante el registro fotográfico. Se adoptan pautas flexibles en la recogida del material de

estudio, partiendo de la observación espontánea de los fenómenos y su correspondiente registro en fotografías en formato digital. El acceso a los materiales es inmediato por parte del investigador y se encuentran a su disposición en su ámbito laboral.

El registro fotográfico se presenta en la actualidad como una herramienta exploratoria de gran potencial y versatilidad, debido a que permite explorar otros canales de comunicación cuando el lenguaje verbal encuentra limitaciones. La fotografía actúa como una catalizadora de la observación, permitiendo al investigador contar con un material que operativiza elementos de la experiencia que pueden ser recuperados al momento del análisis.

Esta investigación se trata de una indagación narrativo-visual, como proceso activo, reflexivo e intencional, a través del cual se pretende explorar el significado de la experiencia a través de la imagen, siendo complementaria la narrativa. En efecto, a diferencia de lo que sucede en otras investigaciones, en este caso las fotografías no son consideradas un material auxiliar, sino que formarán una parte principal en la investigación y no como anexos o meros recursos ilustrativos. Las fotografías tomadas durante el trabajo de campo se han archivado en un repositorio digital –no físico– creado por el investigador para tales fines, constituyendo un cúmulo de datos que posteriormente se analizarán atendiendo al problema y objetivo de la investigación.

Se deja en claro, pues, que las fotografías que forma parte de este registro no se colocan en un anexo documental o apéndice, sino que se incluyen propiamente en el apartado de la presentación de resultados y discusión ya que es en este momento donde la reflexión del investigador se vuelve narrativa y se irán desarrollando las inferencias que surgen de la aplicación de las teorías conceptuales a la construcción de un modelo teórico que permita aproximarse a la realidad observada e indagada y convertida en problema de investigación. Es importante recordar que esto constituye el objetivo principal de este trabajo.

El recorte de la realidad se corresponde con un nivel microsocial, ya que se centra en el análisis de los vínculos establecidos en torno a la construcción de discursos y saberes que pueden establecer los actores institucionales con el entorno físico donde se desenvuelven sus actividades cotidianas, poniendo en evidencia valores, creencias, experiencias e interpretaciones. La finalidad que se persigue es reconstruir de manera interpretativa y cualitativa lo que se analiza desde la empiria, es decir, arribar a la inferencia a partir del proceso de observación y registro de materiales visuales. Observar la vida de la escuela implica interpelar y desnaturalizar lo cotidiano, especialmente aquellos aspectos duros que, por instituidos, parecen inmodificables. La observación coloca al investigador en el rol de analizador y, sobre todo, develador de los dispositivos que hacen al funcionamiento institucional, en particular, aquellos que no parecen evidentes en una primera mirada.

En la observación, espontáneamente, comienzan a aparecer los núcleos figurativos, imágenes o metáforas, desplazamientos, ideaciones, que van dando forma a los elementos constitutivos del objeto de estudio. A partir de aquí se comienza a construir este modelo de comprensión del problema de investigación. Si bien podemos ir pormenorizando en las características particulares de cada caso, la inducción nos lleva a anticipar que elementos que en apariencia parecen diferentes, pueden ser reducidos en un sistema conceptual que los abarque. Se trata de un trabajo de reducción analítica. Se van creando categorías que van sistematizando lo observado a partir de núcleos comunes que permiten inferir semejanzas, diferencias, continuidades, rupturas.

Al modo del trabajo minucioso del investigador naturalista o etnográfico, que se introduce en su campo de estudio tratando de encontrar huellas de sus propias inquietudes, y va registrando cada cosa que se presenta y que atiene a sus propios interrogantes para luego volver a su laboratorio a ordenar, clasificar y realizar inferencias sobre todo eso que observó, de la misma manera este trabajo parte del registro fotográfico de todas aquellas imágenes que reflejan de alguna manera algo de lo que los interrogantes iniciales y el objetivo han planteado.

Luego de generado un cúmulo suficiente de representaciones ejemplares de la multiplicidad de elementos que hacen a la construcción del problema de investigación, se comienza un proceso de clasificación de los materiales y análisis de los mismos en función del marco teórico relevado, para arribar a la configuración de categorías de análisis que permitan dar cuenta de esta complejidad y permitan avanzar hacia el objetivo planteado: generar las condiciones metodológicas, teóricas, epistemológicas para aproximarnos a la pregunta sobre el cruce de mensajes, representaciones, comunicaciones en las paredes de las escuelas y de las aulas que son compartidas por actores que se encuentran en distintos momentos de la constitución de su subjetividad escolar y distintas instituciones que coexisten dentro de un mismo espacio físico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Todo el que ingresa en una escuela se sumerge en un universo de significados que han sido contruidos progresivamente por los diferentes actores institucionales que circulan día a día por esos espacios. Dichos significados tienen la fuerza de lo instituido, porque permanecen estables y hacen al núcleo duro de las configuraciones institucionales con finalidades educativas, pero hay otros que tienen la fuerza de lo instituyente, una suerte de contracultura que se abre camino en el derrotero de lo que ya ha sido puesto ahí con una pretensión hegemónica.

De todo lo que se puede observar en la institución, esta investigación se enfoca en lo que encontramos dispuesto en las paredes, una mixtura de materiales y colores que persiguen consagrar estáticamente un mensaje, un testimonio de lo acontecido, aún a sabiendas de una constante dinámica que no permitirá que lo enclavado en el muro subsista por mucho tiempo. En efecto, los afiches, carteles, frases, imágenes, dibujos, que hay colocadas en las paredes, raramente subsistan más allá de un ciclo lectivo que cederá paso al siguiente, para reiniciarse un mismo proceso que, bajo la égida de una misma técnica, solo alcanzará genuinidad en la creatividad de nuevos actores. A su vez, los que estaban llevarán consigo sus propios significados y creaciones para plasmarlos en un nuevo espacio del cual deberán apropiarse de manera apresurada en el lapso de un año.

Las escuelas que han sido analizadas cuentan con características que pueden ser fácilmente extrapolables a cualquier otra institución educativa. La técnica en este caso es la de la saturación dado que se puede anticipar que existen altas probabilidades de que todo lo que observamos en estas cinco escuelas cuenten no se da solo en esa escuela, sino que los elementos constitutivos hacen que ese espacio social comparta características ontológicas que fácilmente pueden observarse en otras experiencias similares consecuentemente.

Sin embargo, aparece algo nuevo, un problema específico que puja por ser develado aún dentro de este ya complejo contexto problemático: paredes de escuelas donde conviven diferentes niveles del sistema educativo, diferentes subjetividades escolares.

Si se observa el material resultante de forma general, comienzan a aparecer los núcleos figurativos, imágenes o metáfora, desplazamientos, ideaciones y a partir de ellas se identifican los diferentes elementos constitutivos del objeto de estudio: las paredes de las aulas. A su vez, desde el contexto conceptual que sustenta la investigación, podemos encuadrar a las paredes de las escuelas como parte, como reflejo y anclaje de lo que podemos llamar la “cultura escolar”.

Ángel Pérez Gómez (1998) define el concepto de cultura como

El conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. (p. 16-17)

Es importante tener en cuenta que cada cultura institucional es única y presenta características que la diferencian de las demás. Al respecto, resulta relevante el aporte de Graciela Frigerio et al. (1992), que definen la cultura escolar con las siguientes palabras:

Aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p. 36)

Por su parte, Blejmar (2005), sostiene que la cultura es “el marco de referencias compartido por un colectivo para entender, valorar y operar sobre una

realidad determinada. Estamos signados por nuestra cultura, pero, al mismo tiempo, la cultura es un espacio de diseño abierto: podemos crear y recrear cultura” (p. 13).

La cultura institucional contempla todo un sistema de costumbres, ritos y ceremonias, valores vigentes, criterios y estilos de funcionamiento y concepciones que se reflejan incluso en las paredes:

El entramado de elementos nomotéticos e idiográficos es lo que constituye en cada centro la cultura. Una cultura que encierra dentro de sí diversas subculturas, todas ellas fluyentes, cambiantes, en constante evolución. Es un error pensar que todas las escuelas son iguales. Es un error también creer que una escuela siempre es la misma. (Santos Guerra, 1997, p. 79)

Pero es claro, en los resultados de esta investigación que en la institución educativa se entrecruzan diferentes culturas mediatizadas por las relaciones en una compleja y densa trama que deja huellas en la vida de todas las personas que transitan día a día en esa organización escolar. Hay redes también subterráneas y ocultas que se encuentran por debajo de lo cotidiano pero que también dotan de una significación singular a cada escuela.

Tal como afirma Carranza (2005):

Hoy se admite que las escuelas son diversas y que en cada una se construye y reconstruye un tipo de cultura institucional que le proporciona un sello de identificación. Esto es posible por la combinación de variados factores, como el origen sociocultural de los alumnos que atiende y los intereses, concepciones y valores que portan éstos y sus docentes; las condiciones que se construyen en la dinámica escolar diaria para reflexionar/modificar ideologías escolares, las condiciones materiales que se presentan, desde la infraestructura escolar hasta los salarios docentes; los controles de la administración sobre la tarea de docentes y directivos, etc. Estos condicionantes inciden sobre el tratamiento del foco principal de construcción de identidad institucional que es el currículum (en sentido amplio). (p. 96)

Desde estas posiciones teóricas es posible comenzar a construir conceptos para abordar esta realidad. Si bien podemos ir pormenorizando en las características particulares de cada caso, la inducción nos lleva a encontrar que elementos que en apariencia parecen diferentes, pueden ser reducidos en un sistema conceptual que los abarque, y dicho sistema conceptual puede ser explicado desde el marco teórico propuesto. Ya se sostuvo en marco metodológico que esto se trata de un trabajo de reducción analítica, mediante el cual se van desprendiendo las distintas categorías que, una vez sistematizado lo observado a partir de núcleos comunes, arribarán a inferencias donde se dilucidan las semejanzas, diferencias, continuidades, rupturas observadas y desde ellas las anticipaciones de sentido en función del objetivo principal propuesto que es construir un modelo metodológico, epistemológico, analítico, interpretativo que permita abordar las recepciones cruzadas que se dan de lo que se observa en las paredes de las aulas.

La suficiencia de la información no se conoce de antemano sino que, cuando se considera que se ha alcanzado una información suficiente que nos permite llegar a las primeras inferencias y arribar a los primeros resultados, consideramos que contamos con un material consistente como para comenzar a construir este modelo base. En esto, las imágenes que se observarán a continuación constituyen una evidencia, un conjunto de elementos que permiten fundamentar no solo la posibilidad, sino también la necesidad de un marco teórico, epistemológico y metodológico adecuado para aproximarse a la pregunta que da origen a la investigación.

El registro visual que se encuentra a continuación no agota la enorme diversidad de experiencias visuales que se pueden tener, pero nos pondrá en contacto con el objeto y problema de investigación. Tal como se expresó al esbozar el marco metodológico, no se trata de anexo documental sino que las fotografías tomadas formarán parte de este debate y discusión, en un ir y venir permanente con el marco teórico, sin perder de vista el objetivo.

Si se comienza por el principio, lo primero que salta a la vista en las paredes de las aulas observadas son las imágenes de bienvenida.



Ref.: imagen 1



Ref.: Imagen 2



Ref. Imagen 3

Las carteleras que invitan a crear climas de acogida y bienvenida predominan entre las producciones de escuela primaria. Forman parte del objetivo de la creación del espacio escolar. Además, intentan crear un sentido de pertenencia al grupo clase. La formación del grupo escolar es uno de los aprendizajes fundamentales de la escolarización primaria y que no siempre es planificado de manera explícita. Sin embargo, es posible deducir que, cuando se colocan carteleras con los nombres y apellidos de los estudiantes, sus fotografías y las de sus familias, se intenta crear un contexto de identidad grupal por encima de la identidad personal (ver también imágenes 4, 5, 6 y 7).

El estilo institucional es un aspecto a considerar, ya que son aquellos aspectos de la acción institucional reiterados a lo largo del tiempo que se perciben directamente en el clima, el movimiento cotidiano, las maneras de los miembros. Forman parte de dicho estilo los aspectos estables en los procesos de producción y sus resultados; la percepción, el juicio y la valoración de la realidad compartida por todos los miembros; conjunto de estrategias y modalidades para resolver

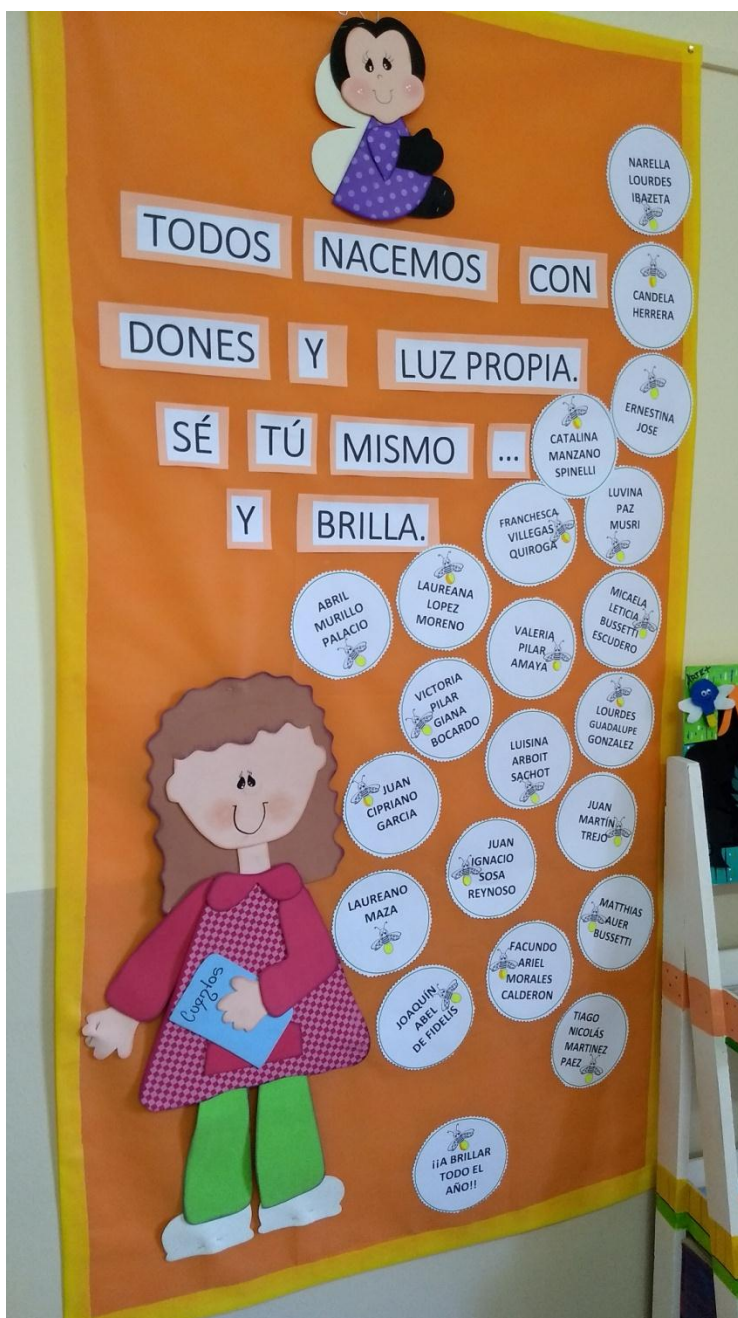
dificultades y tensiones; particularidad de las relaciones interpersonales; ciertas concepciones pedagógicas explícitas e implícitas.

Furlán (2009), sostiene que

La institución escolar es un terreno donde los sujetos se despliegan plenamente. No pueden despojarse de sus atributos personales, ni de sus fantasías ni de sus fantasmas, y por lo tanto se debe entender su forma de actuar como expresión de sus personalidades e intereses individuales y grupales. (p. 29)

Es importante recalcar que dichas carteleras están más presentes entre las producciones visuales elaboradas por los docentes y estudiantes del nivel primario. No se encontraron demasiadas evidencias carteles con los nombres de los alumnos de nivel secundario. En todo caso, en secundaria sólo se pueden observar nombres en las banderas de las promociones correspondientes a quinto año –banderas y carteles a las que se dedicarán un par de párrafos más adelante–.

Comienza a observarse la gradualidad característica de los sistemas educativos, donde los chicos identifican desde las etapas iniciales a qué curso y división corresponden y esto queda plasmado en las paredes como una suerte de marca, de escudo familiar, como signo de apropiación y huella del “clan”: “somos los de cuarto A”, “este es el curso de séptimo B”. Es un territorio vital y existencial, en la medida en que los sujetos se apropian de él.



Ref. Imagen 4



Ref. Imagen 5



Ref. Imagen 6



Ref. imagen 7

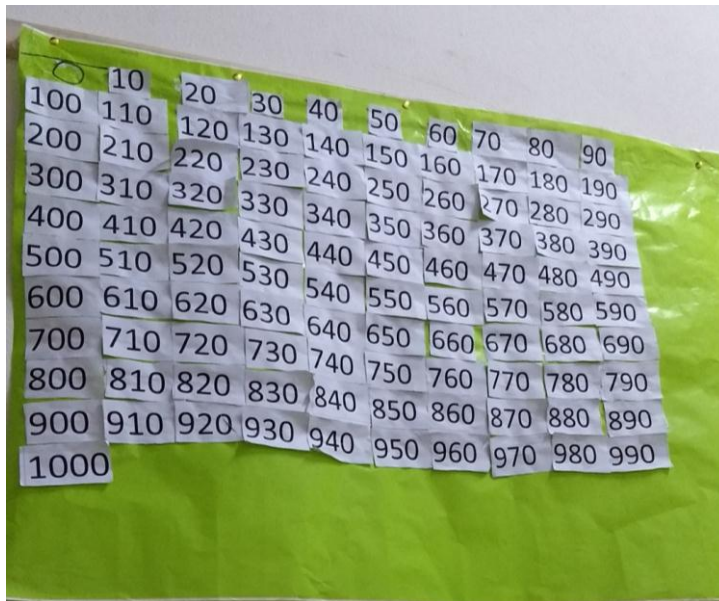
2º 1ª	
FEBRERO	AGOSTO
Guadalupe 03	Mauro 05
Matías 19	Gianella 13
	Facundo 24
MARZO	SEPTIEMBRE
Daniela 22	Tomás 02
Priscila 28	Santiago 04
Brisa 29	Micaela 06
	Lautaro 09
ABRIL	Lucas 23
Tobías 02	Carina 24
Micaela 17	
MAYO	OCTUBRE
Nayla 05	Matías 05
Valentino 23	Giuliana 08
Ludmila 26	
JUNIO	NOVIEMBRE
Emiliano 05	Vito 11
Pilar 07	Emanuel 25
JULIO	DICIEMBRE
Ana Paula 08	Rodrigo 02
Fabio 08	Camila 06
Celeste 10	Laureano 11
Carolina 21	

Ref. Imagen 8

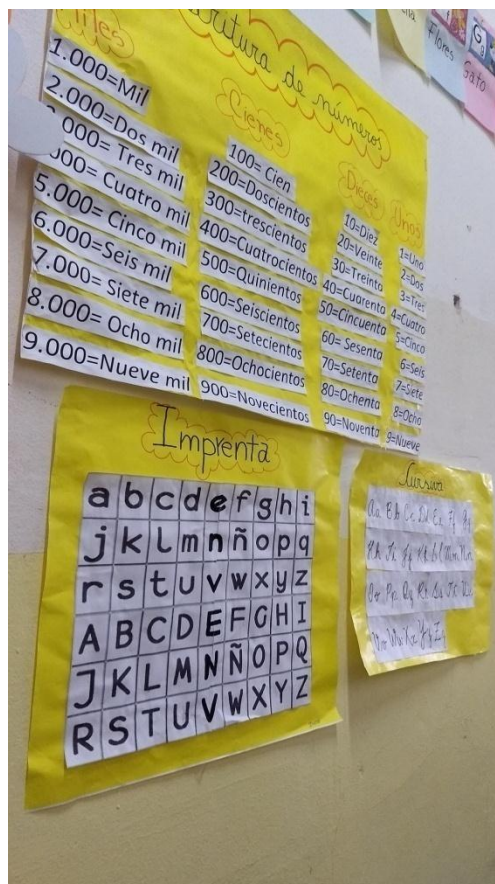
La mayor parte de los carteles que se encuentran en las aulas cumplen la función de ser dispositivos de anclaje curricular. Al igual que otros materiales curriculares, los carteles que se observan contienen ejemplificaciones sintéticas de los saberes abordados mediante diferentes metodologías didácticas, que quedan colocados a modo de testimonio, pero también para ayudar a los alumnos a tener siempre presente la trascendencia de núcleos de aprendizaje que son considerados fundamentales para el docente.

Los medios curriculares se transforman en verdaderos dispositivos al servicio de un programa curricular que representa el sistema simbólico, el conocimiento y la cultura que se considera deben adquirir todos los alumnos. “Los materiales curriculares de cualquier clase (fichas de trabajo, libros de texto, unidades didácticas completas) son una manifestación del currículum oficial. Implícita o explícitamente, engloban muchas decisiones curriculares, aunque no se hayan tomado de forma consciente” (McCormick y James, 1996, p. 265). Los materiales curriculares poseen en sí una potencialidad pedagógica y didáctica, pero también pueden tener limitaciones, por lo cual resulta indispensable encontrar criterios para construirlos e interpretarlos desde fundamentos teóricos, metodológicos y axiológicos.

Se puede observar la diferencia existente en este punto a las imágenes de primaria (ver imágenes 9 a 18) y las de secundaria (ver imágenes 19 a 27). En el primer caso predominan los dibujos, las ilustraciones, mientras que en el caso de la secundaria, hay una mayor presencia de lo escrito por sobre la imagen, un menor uso de colores y mayor especificidad de lo teórico. Además, se ven en muchos casos exhibidas las mismas temáticas y formatos producidas por diferentes autores, pero que no representan ninguna novedad, sino que se vuelve reiterativo. Seguramente el objetivo es que todos puedan ver exhibidas sus creaciones.



Ref. Imagen 9



Ref. Imagen 10

Ref. Imagen 11



Ref. Imagen 12



Ref. Imagen 13



Ref. imagen 14



Ref. imagen 15



Ref. imagen 16

La resta

RESTAR ES QUITAR
O SEPARAR UNA PARTE
DE UNA CANTIDAD.

ES EL SIGNO MENOS
ES EL SIGNO IGUAL

RESTAR TAMBIÉN ES ENCONTRAR LA
DIFERENCIA ENTRE DOS CANTIDADES.

SE LEE ASÍ:
OCHO MENOS
TRES ES IGUAL
A CINCO.

$8 - 3 = 5$

PODEMOS RESOLVER RESTAS...

DIBUJANDO, HACIENDO PALITOS,
TACHANDO Y CONTANDO.

$12 - 5 =$

USANDO NUESTRO
REPERTORIO DE CÁLCULOS
QUE SABEMOS DE MEMORIA.

$6 - 3 = 3$

HACIENDO
LA CUENTA.

$47 - 23 =$

$47 - 23 = 24$

USANDO LA CALCULADORA.

$429 - 186 =$

LA SUMA Y SUS SENTIDOS

UNIR

LULA TIENE 3 CARAMELLOS
Y MATÍO 5. ¿CUÁNTOS CARAMELLOS
TIENEN ENTRE LOS DOS?

$3 + 5 = 8$

AGREGAR

OSO TENÍA 4 AUTITOS Y
SU TÍA LE REGALÓ 2 MÁS. ¿CUÁNTOS
AUTITOS TIENE AHORA?

$4 + 2 = 6$

GANAR

SANTI TENÍA 8 BOLITAS Y
GANO 4 A SU AMIGO TONIAS. CUÁNTAS
BOLITAS TIENE AHORA?

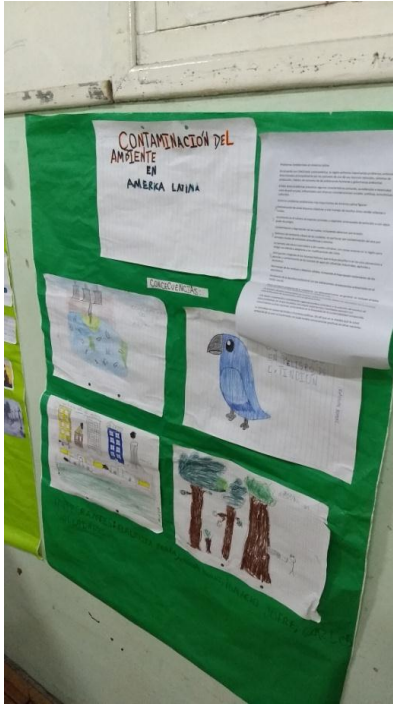
$8 + 4 = 12$

AVANZAR

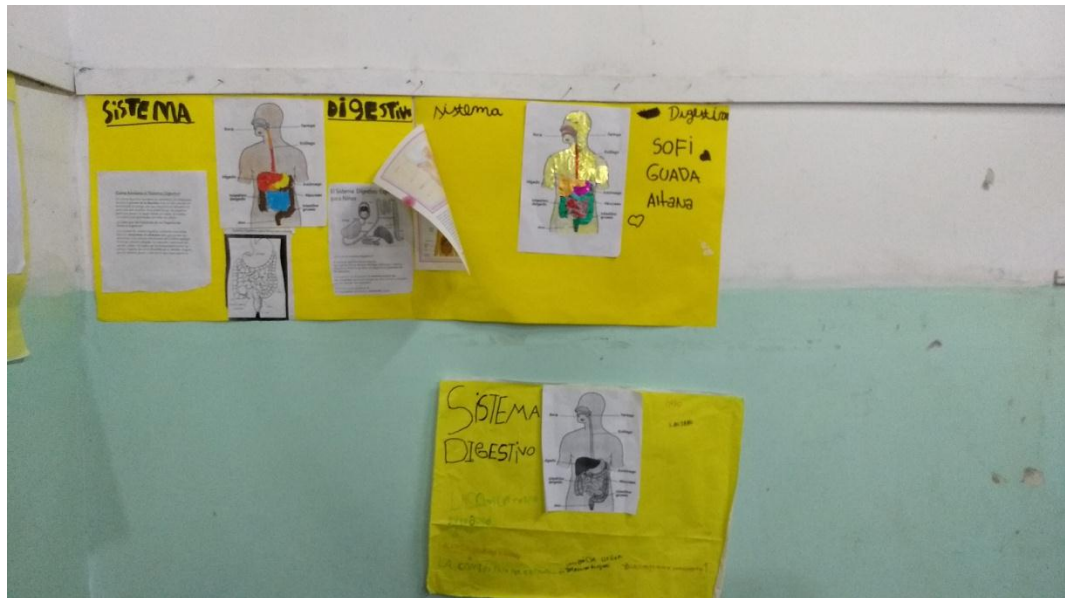
ESTOY EN EL CASILLERO 5
Y TENGO QUE AVANZAR 6. ¿A QUÉ
CASILLERO VOY A LLEGAR?

$7 + 4 = 11$

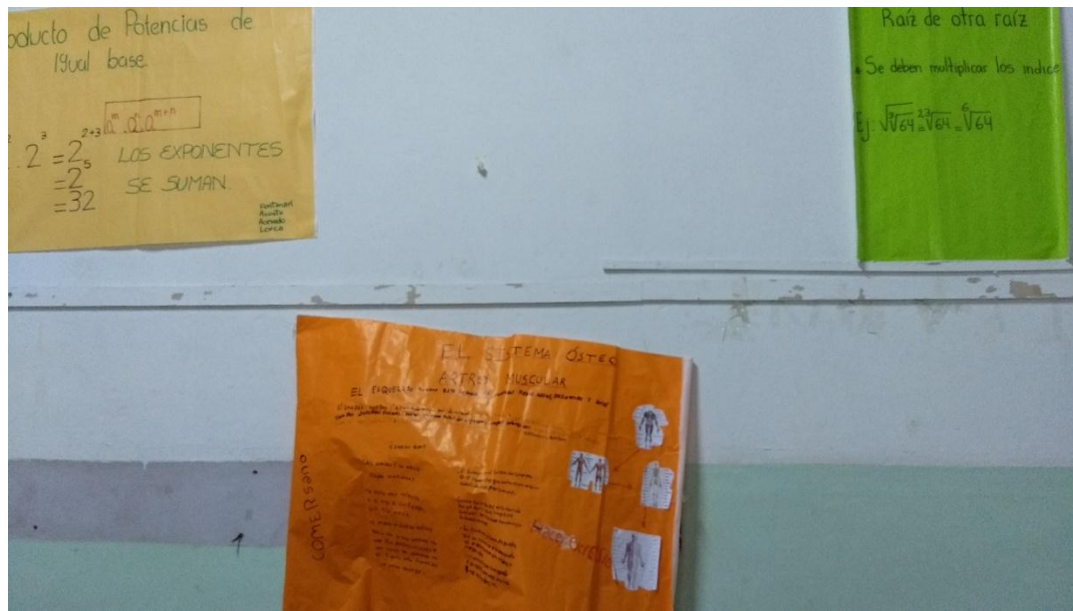
Ref. imagen 17



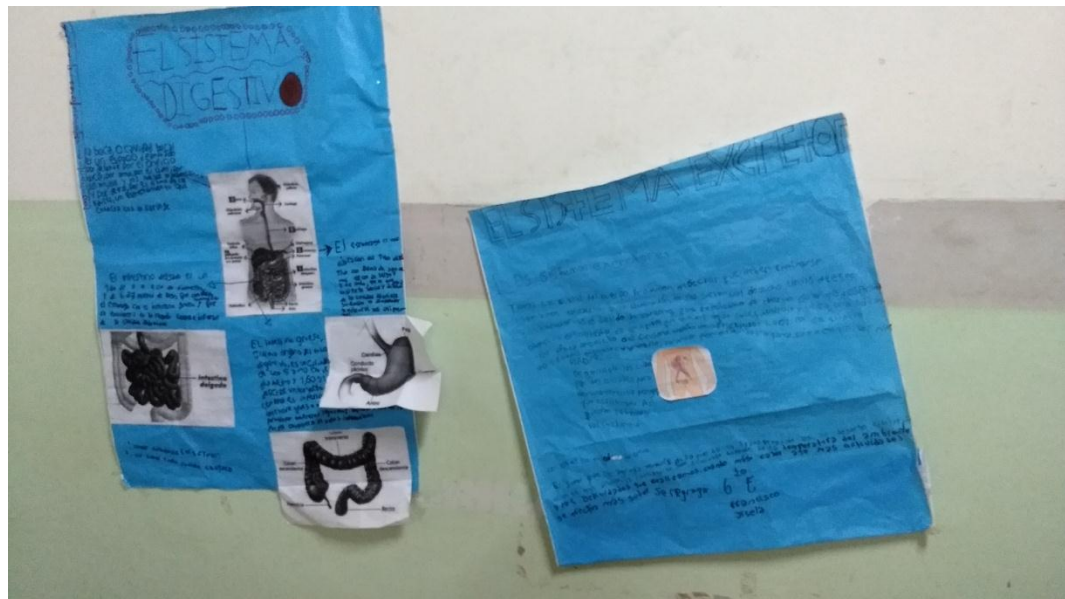
Ref. imagen 18



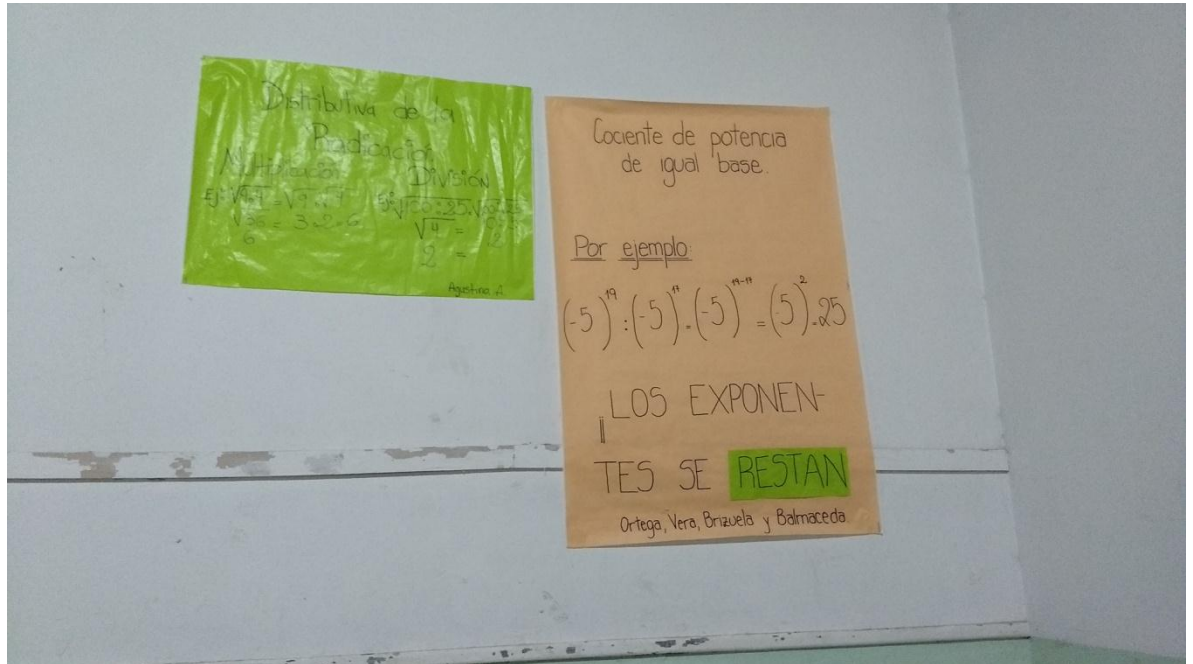
Ref. imagen 19



Ref. imagen 20



Ref. imagen 21



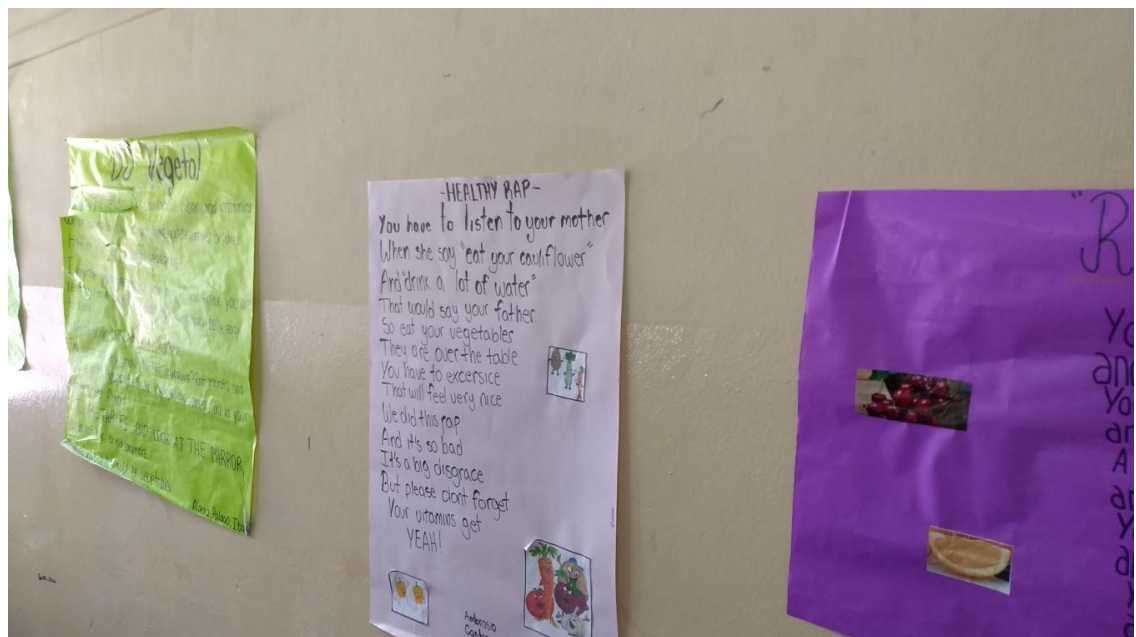
Ref. imagen 22



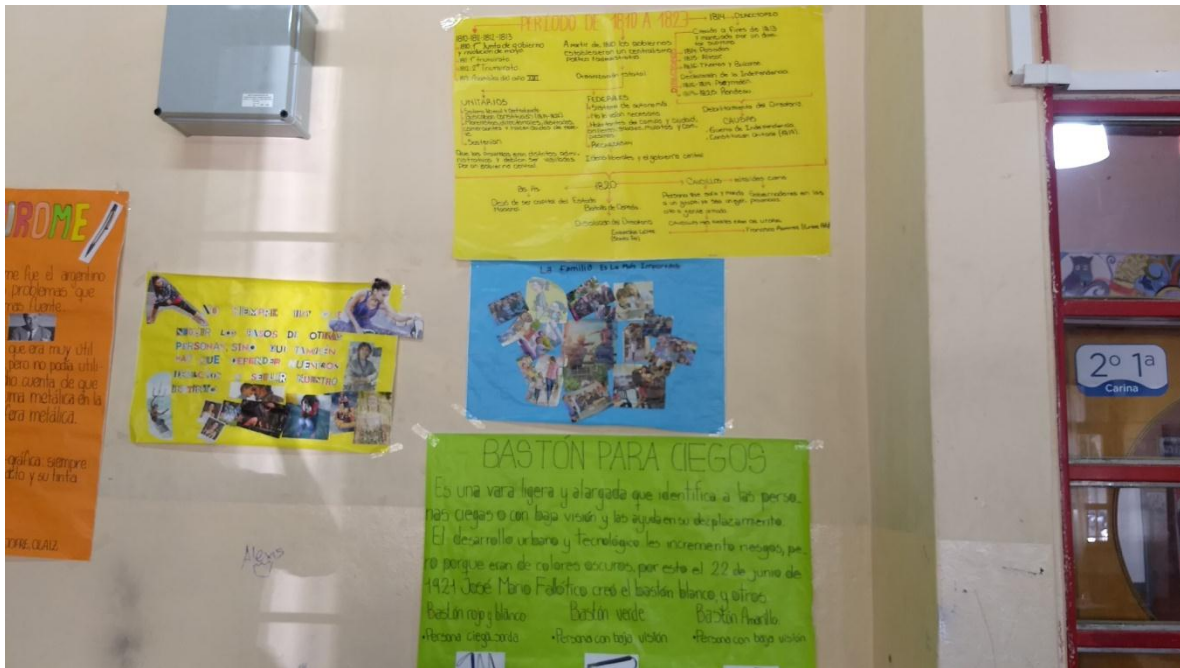
Ref. imagen 23



Ref. imagen 24



Ref. imagen 25



Ref. imagen 26



Ref. Imagen 27

En esta diversidad de materiales curriculares que encontramos dispuestos sobre las paredes, accedemos de alguna manera al interjuego de conocimientos, conceptos, procedimientos, valores y concepciones de la realidad que se manejan en la fluidez de la clase escolar. Cualquiera que ingresa al aula puede saber de qué se ha estado hablando ahí, de qué manera se han abordado los saberes y contenidos, cuál es su sesgo ideológico, que presencias y qué ausencias hay, en fin, son pequeñas esquelas de una micropolítica curricular que ocurre en el día a día de ese aula. Las paredes son testigos para nada silenciosos del hecho educativo acontecido, y no solamente del hecho educativo, son un registro vivo de muchos acontecimientos que hacen a lo escolar.

Los docentes, cuando hacen uso de los materiales curriculares, realizan un recorte partiendo de una visión particular de la cultura que desean transmitir y realizan una transposición pedagógica donde muchas veces se producen distorsiones que suponen en algunos casos omitir o negar ciertos aspectos de la realidad, resaltando la significatividad de algunos acontecimientos, hechos o personajes y dejando de lado otros o, en otras ocasiones se dan deformaciones que tergiversan la información. “Todos los materiales pedagógicos que utilizan docentes y alumnos son mediadores muy decisivos de la cultura en las escuelas, porque son los artífices del qué y del cómo se presenta esa cultura a docentes y alumnos” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 47)

Estas imágenes hablan de los procesos de selección y organización de los conocimientos que se valoran como significativos para su transmisión. No siempre se hace patente aquello que los especialistas nos invitan a reflexionar al afirmar que

El currículum selecciona elementos, pondera unos componentes sobre otros y también oculta a los alumnos aspectos de la cultura que rodea a la escuela. Es, pues, un filtrado, que a veces supone limitaciones y mutilaciones para todos y que en otros lo son para unos alumnos en desventaja respecto de otros. (Gimeno Sacristán, 1997, p. 55)

Existe una estrecha relación entre el conocimiento de la organización escolar y el desarrollo curricular dado que una de las especificidades de la escuela como organización es que en ella se efectiviza una determinada circulación de saberes y conocimientos que se encuentra, de alguna manera, condicionada por las condiciones institucionales.

El curriculum es esta serie de conocimientos o saberes que son producidos en un determinado contexto y por determinados actores y que se pone en circulación para la apropiación por parte de todos los que adhieren de alguna manera a esta transmisión. En este sentido, se puede sostener que

La escuela ha sido y es un mecanismo de normalización (...) La búsqueda de cualquier salida a la marginación de subgrupos o culturas pasa por modificar los patrones generales del funcionamiento de la educación, y más concretamente, el de selección y desarrollo de los contenidos del currículum. (Gimeno Sacristán, 1997, p. 42)

El concepto de currículum nos debe llevar a analizar todo lo que sucede en la clase, el uso de lenguaje, las actitudes, los materiales, lo que hay en las paredes, para poner en evidencia la divulgación de estereotipos de cualquier índole al interior de las experiencias educativas.

Toda institución se pliega a una lógica de producción y de circulación del conocimiento, donde algunos saberes son valorados como socialmente relevantes, mientras que otros son dejados de lado porque no responden a la coherencia institucional de la que se ha hablado con anterioridad. Tal como afirma Beltrán Llavador (2009):

La institución educativa realiza simultáneamente distintas operaciones (gestión). Por un lado, encauza y regula flujos entre conocimientos socialmente valorados y desigualmente distribuidos; a la vez, confiere a algunos conocimientos apariencia de objetividad al declararse ajena a su producción; por último, justifica su persistencia al pretender universalidad. (p. 72).

Un estudio diacrónico nos permitiría ver cómo los mismos contenidos son vistos año a año con diferentes formatos, colores, imágenes, diseños, pero siempre los mismos. La mayoría de ellos se extinguen con el ciclo lectivo y vuelven a resurgir al año siguiente en una versión distinta, pero no quizá no demasiado. Sólo modificados accidental y circunstancialmente por los artistas de turno, los estudiantes de ese año que, con su creatividad, imprimen su impronta particular a un mismo núcleo de aprendizaje.

Las carteleras que encontramos en las aulas aparecen así, como una especie de “portafolio-mural” donde se enclava la memoria de los recorridos didácticos que se realizan en el aula en torno al currículum explícito. Hablan de sistema decimal, formas geométricas, derechos del niño, alimentación saludable, clima, contaminación, sistemas del cuerpo humano, raíces y potencias en matemática, en fin, tantos temas que son objeto de planificación de los docentes se observan, están ahí para ser vistos y evaluados, se realiza un recorte que luego queda plasmado en las paredes. Y todos estos contenidos se cruzan a su vez, teniendo en cuenta que conviven dentro de un mismo espacio físico dos niveles distintos de escolarización y enseñanza.

Las paredes son el espacio de visualización de la cultura oficial que la escuela intenta transmitir durante el transcurso de un ciclo lectivo, ya que el mismo discurrir del calendario escolar hará que estas representaciones sean dejadas de lado para dar lugar a nuevas creaciones, aunque muchas veces sean las mismas, surgidas de diferentes manos y con poco lugar para la expresión de una creatividad personal. Todo lo que se aparte de la norma será considerado poco plausible e ser colocado en la pared y muchas veces será esto un incentivo –o una amenaza– para motivar el trabajo escolar: el terminar o no en la pared, el ser expuesto o el quedar en el olvido por no adecuarse a las pautas impuestas.

Muchas de las imágenes elaboradas por alumnos y alumnas del nivel primario, además de la explicitación del diseño curricular oficial correspondiente a cada año, giran en torno a dos ejes que es posible identificar: la incorporación de la

cronología propia del sistema escolar, con el énfasis en el cronograma (semanal, mensual o anual) y en la asistencia (ver imágenes 28 a 34).

Partiendo de la afirmación de Santos Guerra (1997), “podríamos considerar el aula como una organización en la que los elementos pueden armonizarse en aras de una finalidad impuesta o compartida”. Por su parte, Clemente Linuesa (2010), nos aporta que

El aula es el lugar donde se produce aprendizaje, es el currículum en la acción. Las decisiones más relevantes en este ámbito tienen que ver, por un lado, con la selección de los contenidos concretos (sólo en alguna medida), y la organización de éstos para que puedan convertirse realmente en cultura escolar y, por otro lado, elegir los procedimientos, actividades y tareas que permitan que el aprendizaje sea efectivo y valioso. (p. 286)



Ref. imagen 28

HORARIOS CUARTO "E"

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1°	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES
2°	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES
3°	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	MATEMÁTICA	LENGUA	MATEMÁTICA
4°	MATEMÁTICA	PLÁSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	MÚSICA	MATEMÁTICA

Ref. imagen 29

PLANILLA DE ASISTENCIA 2° B

DÍA	HOMBRES	MUJERES
LUNES 12 DE NOVIEMBRE		
MARTES 13 DE NOVIEMBRE	2	-
MIÉRCOLES 14 DE NOVIEMBRE	1	-
JUEVES 15 DE NOVIEMBRE	-	2
VIERNES 16 DE NOVIEMBRE	1	1
SÁBADO 17 DE NOVIEMBRE		
DOMINGO 18 DE NOVIEMBRE		
LUNES 19 DE NOVIEMBRE		
MARTES 20 DE NOVIEMBRE	1	-
MIÉRCOLES 21 DE NOVIEMBRE	-	2
JUEVES 22 DE NOVIEMBRE	1	1
VIERNES 23 DE NOVIEMBRE	-	-
SÁBADO 24 DE NOVIEMBRE		
DOMINGO 25 DE NOVIEMBRE		
LUNES 26 DE NOVIEMBRE	1	1
MARTES 27 DE NOVIEMBRE		
MIÉRCOLES 28 DE NOVIEMBRE		
JUEVES 29 DE NOVIEMBRE		
VIERNES 30 DE NOVIEMBRE		

Ref. imagen 30

ESCUELA: 1-007 "BERNARDINO RIVADAVIA"

HORARIO 6° "C", "D" y "E" AÑO: 2019

6° "C" DOCENTE: GABRIELA EGEA

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1°	L		L	M	M
2°	L	C	L	ED. FISICA	M
3°	M	M	PLATICA	3-1	L
4°	C	M	C	L	C

6° "D" DOCENTE: NATALIA CANO

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1°	M	C	M	L	C
2°	C	MUSICA	M	3-1	C
3°	C	L	C	M	L
4°	PLATICA	L	L	ED. FISICA	L

6° "E" DOCENTE: ANABEL BARRERA

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1°	C	M	C	C	L
2°	M	L	PLATICA	C	L
3°	L	MUSICA	M	ED. FISICA	M
4°	L	C	M	3-1	C

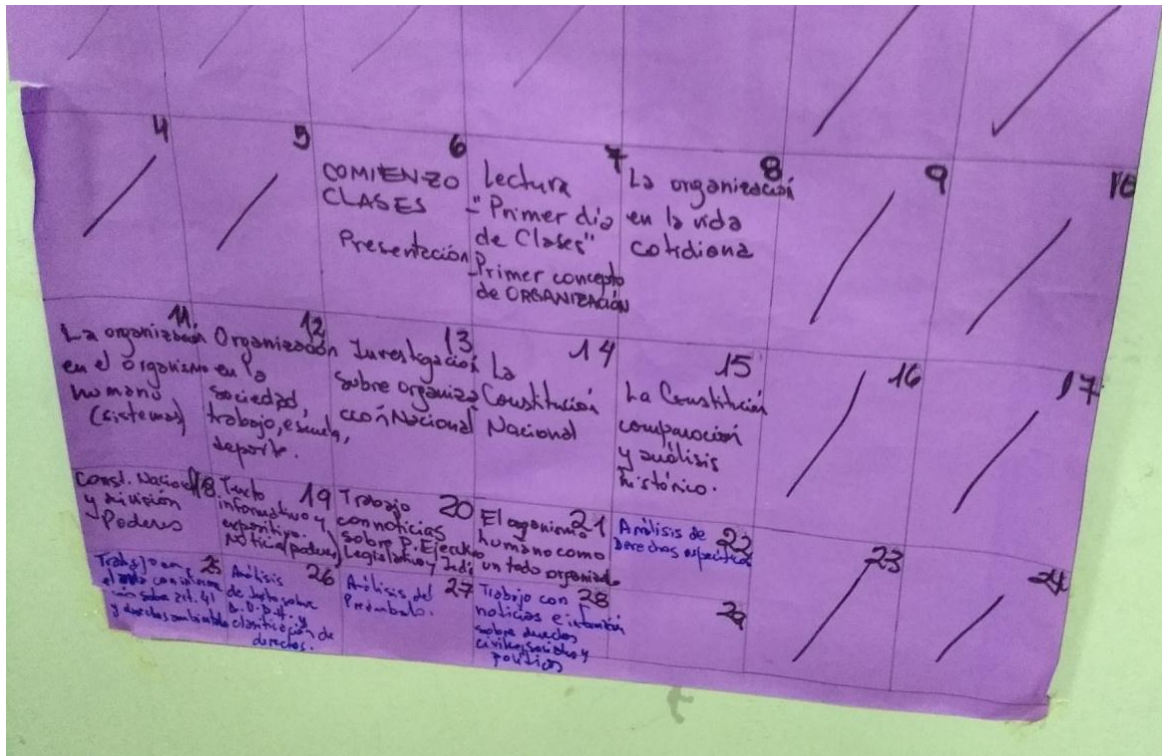
Ref. imagen 31



Ref. imagen 32



Ref. imagen 33



Ref. imagen 34

Estas imágenes manifiestan que, en el nivel primario, dadas las etapas incipientes de la escolarización, resulta crucial que los alumnos aprendan los ritmos que tiene la escuela, que cada día, semana y mes tiene instancias que es preciso ir atravesando y que estas marcan el rumbo del derrotero académico. Tienen que interiorizar que no aprenden todo al mismo tiempo, sino que hay un momento para cada cosa, que el saber se encuentra fragmentado en diferentes disciplinas que, a su vez, tendrán como portavoz a diferentes especialistas. Que habrá momentos de recreo que significarán probablemente cortes entre las materias y que una vez terminada una hora deben cerrar el cuaderno para abrir el siguiente. Que cada día requiere una preparación previa y que por eso es muy importante recordar que toca para saber qué llevar en la mochila. En el caso de los cronogramas donde se colocan las actividades a desarrollar, parece una intención de los docentes que los alumnos se involucren en la planificación de las actividades o al menos tomen conocimiento de lo que se les exigirá en cada momento del mes.

Esto que parece una recreación narrativa de una experiencia cotidiana es lo que viven día a día los alumnos y que también encuentra su espacio de expresión en la escuela. A diferencia de la secundaria, donde todo queda en el registro del preceptor al que sólo él tiene acceso, en el caso de la escuela primaria, en la mayoría de los casos observados la asistencia se encuentra exhibida a la vista de todos, imponiendo la idea de la importancia de ir a la escuela, pero también como una afrenta para aquel que más ausentes registre en rojo. Esto en las carteleras de las escuelas secundarias es un elemento ausente: no existe registro de la asistencia en las paredes probablemente porque esto no es la responsabilidad del profesor y porque se espera que el alumno de secundaria tenga una mayor responsabilidad sobre su trayectoria educativa.

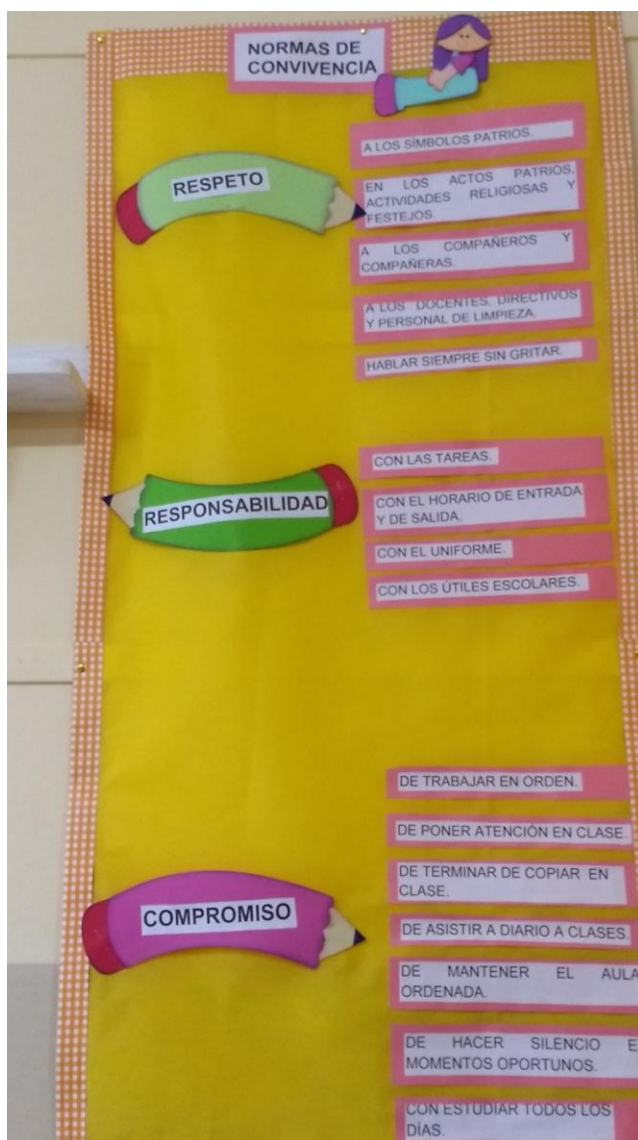
En definitiva, la asistencia, el cronograma de clases, de las diferentes horas y materias, son elementos que encuentran un registro predominantemente en los espacios ocupados en las paredes por los actores de escuelas de nivel primario. Como tantos otros elementos, muchos van desapareciendo a medida que se avanza en los años y ciclos de escolarización. Se da un pasaje de una cultura que

podríamos denominar “bricolaje”, donde se utilizan muchas imágenes y recortes a una cultura predominantemente escrita, donde la carpeta de trabajo se impone frente a muchas otras producciones, yendo en desmedro de la utilización de carteleros y afiches, que en pocas ocasiones y por escaso tiempo quedan preservadas. Si a las asignaturas que hacen al currículum mosaico de la primaria, se le suma una mayor cantidad y complejidad de materias, es claro que la iniciativa de la elaboración de producciones visuales queda liberada a la entera disposición del docente que, en el caso del profesor de secundaria, parece ser más reacio a estos formatos.

Otro aspecto importante en lo que se puede observar en las paredes, principalmente en las tomadas por la escolaridad primaria, es la incorporación de todas las pautas de conducta que hacen a la buena convivencia dentro del aula (ver imágenes 35 a 43), normas básicas de comportamiento, muchas veces ligadas a la disciplina, que proponen una suerte de contrato social, un acuerdo pedagógico orientado principalmente a acciones que debe realizar el alumno, ya que nunca aparecen obligaciones o responsabilidades del docente. En estas imágenes vemos plasmada una de las cualidades esenciales que hacen que la escuela se convierta en una organización peculiar e irrepetible. En efecto, algunos autores, entre ellos Miguel Ángel Santos Guerra (1997) resaltan la característica actividad fuertemente heteronormada en la escuela, es decir, con reglamentos y disposiciones para su funcionamiento que no surgen de la misma organización sino que le vienen dado desde afuera.

En las paredes se encuentran pautas de acción que hacen a la búsqueda de silencio y concentración, intentando crear un ambiente casi monacal en el aula y muchas veces irrisorio si se tienen en cuenta las características de las franjas etarias en cuestión: no hablar, no gritar, no comer, etc. Y lo más llamativo es que los autores de esos carteles son los mismos alumnos, lo cual habla de la heteronomía de las normas en el caso del nivel primario ya que no se someten a discusión y se consideran válidas y universales, sin muestras de discordancias sino como expresión de la necesidad de valores básicos comunes para el orden de la

clase que, en última instancia, convienen más al profesor. En el caso del nivel secundario estas pautas aparecen implícitas y no se ve la necesidad de ponerlas por escrito y a la vista de todos salvo que resulten de una actividad concreta, lo cual habla de que en la escuela primaria la explicitación de estas pautas de comportamiento forman parte de una acción necesaria y casi obligatoria.



Ref. imagen 35



Ref. imagen 36



Ref. imagen 37



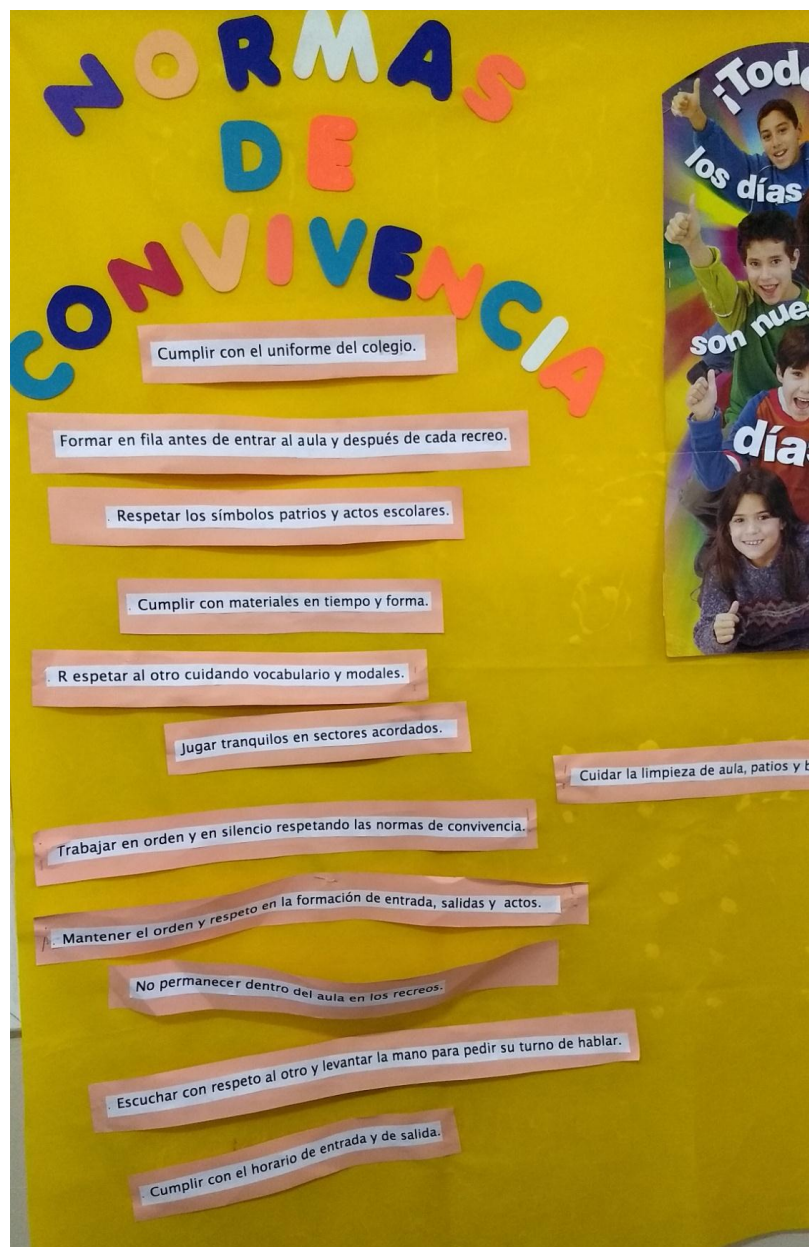
Ref. imagen 38



Ref. imagen 39



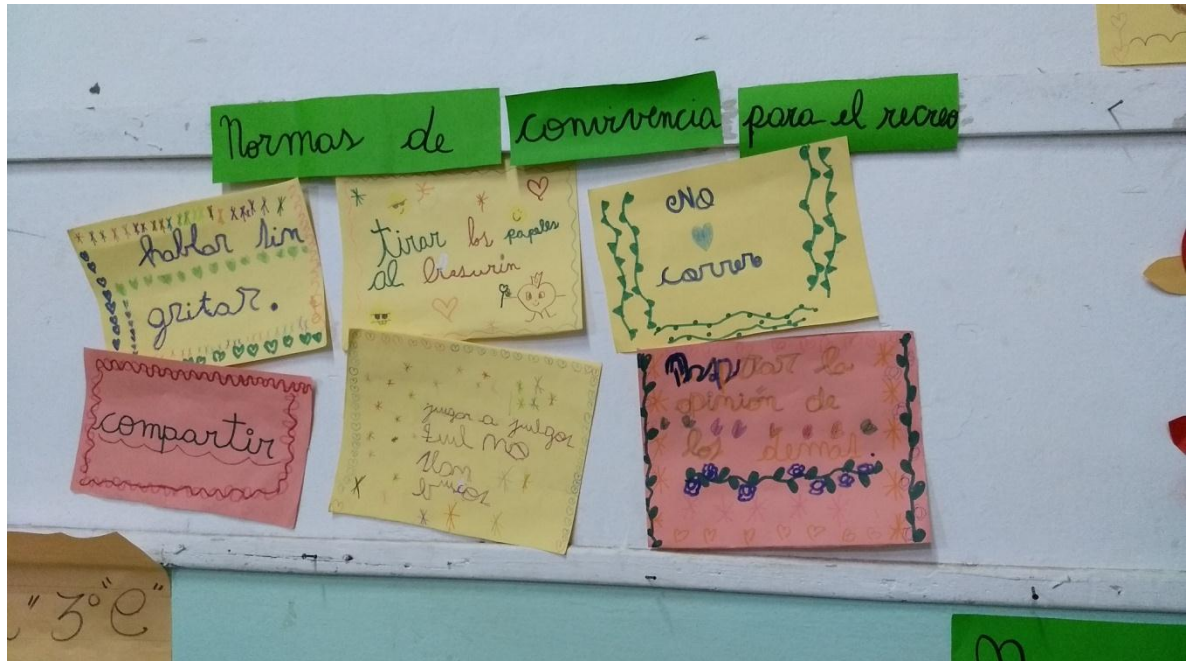
Ref. imagen 40



Ref. imagen 41



Ref. imagen 42



Ref. imagen 43

Aquí se manifiestan los efectos indirectos de la enseñanza. Las normas y reglas de conducta, que no aparecen muchas veces explicitadas en la planificación, copan las paredes de las aulas. Una pared que permanentemente está dando un orden sobre el comportamiento, que “grita” la internalización de un código de conducta estrictamente escolar. Todo esto va construyendo la subjetividad escolar esperada, ideal y funcional al orden instituido.

En efecto, hay muchos efectos de la enseñanza que no siempre quedan explicitados y que deben ser también objeto de análisis, ya que, más allá de los contenidos curriculares oficiales, existen toda una serie de enseñanzas implícitas que ejercen una auténtica influencia en el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, existe una excesiva elaboración de reglas que los estudiantes deben cumplir y que los docentes deben hacer cumplir y que tienen que ver con el control de la clase y el ambiente de aprendizaje dentro del aula. Dicho conjunto de reglas corresponde también a un aprendizaje que tiene por objetivo la modificación intelectual y hasta muchas veces moral de los alumnos, por lo cual tiene una fuerte impronta en la construcción de la subjetividad, deja una marca para toda la vida.

Las escuelas transmiten mucho más que conocimientos y habilidades reconocidos como relevantes e indispensables por el currículum oficial, sino que también

Influyen sobre el modo como esos alumnos se ven a sí mismos y ven a los demás. Afectan su forma de valorar y de buscar el aprendizaje, y sientan las bases de hábitos permanentes de pensamiento. Moldean la opinión y desarrollan el gusto, ayudando a crear aficiones y aversiones. Contribuyen a la formación del carácter y, en algunos casos, pueden ser incluso un elemento corruptor. Las escuelas, en su conjunto, hacen todo esto y aún más por y para los alumnos a quienes reciben. Además, y he aquí lo importante, hacen gran parte de eso sin la plena conciencia ni la entrega meditada de quienes están a su cargo. (Jackson y otros, 2003, p. 12)

En las escuelas se enseña y se aprende más de lo que explícitamente se pretende enseñar y aprender, ya que son auténticos vehículos de socialización y poderosos instrumentos de control social. Es decir,

Existen una serie de efectos colaterales o secundarios en el aprendizaje y en la enseñanza, que se producen por la peculiar estructura de la escuela, por los métodos que emplea o por el clima que se crea entre los que participan en ella. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985, p. 15).

Estas imágenes son reflejo de los mecanismos de control y disciplinamiento tan mentados por los críticos de las instituciones modernas. Nos hablan de la importancia dada a la interiorización de las pautas estructurantes que ayudan a la integración de la clase, fundamentalmente desde las expectativas de los docentes. En la escuela secundaria, comienzan a menguar estas pautas y en general tienden a desaparecer estos carteles, probablemente porque se considera que ya han sido afianzadas e incorporadas como hábitos.

En las paredes encontramos pautas básicas de socialización que hacen a la configuración de lo que puede llamarse el clima áulico y la gestión de la clase, normas que son fundamentales para lograr el control por parte del docente del comportamiento que se considera factible para el desarrollo de las actividades. Toda práctica de comunicación y representación puede ser abordada desde una teoría semiótica social, que dé cuenta de este proceso de diseño, producción e interpretación de estos discursos y debe dar cuenta tanto de los textos como de las prácticas. La mayor parte de las interacciones sociales que se dan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje tienen como marco estas prácticas discursivas. En efecto,

Los escenarios escolares, son espacios para la transmisión y aprendizaje de valores culturales y colectivos, ideas, sentimientos, prácticas, o de rituales y normas que tanto el estado como la sociedad consideran que las nuevas generaciones deben apre(h)ender y que constituyen por tanto el “contenido” de la socialización. (D'Alessandro, 2009, p. 40)

Mientras que en las producciones visuales ancladas en las paredes por actores institucionales de nivel primario, la presencia de este tipo de imágenes es reiterativa, se vuelve un elemento ausente en las el nivel secundario, donde dichas actitudes parecen darse por sentadas y en todo caso el abordaje de convivencia encuentra como marco algunas asignaturas afines a esos núcleos de aprendizaje. En la escuela primaria, la experiencia escolar viene definida a partir de la preocupación principal por la integración del niño y de la niña en el grupo-clase. Para lograr la interiorización de esta pauta estructurante, predomina la autoridad del maestro centrada en la aplicación de reglas de conducta que influyen directamente en el proceso de subjetivación. Como se ha afirmado con anterioridad, la escuela primaria debe trabajar fuertemente sobre la impronta de los roles y la adquisición de las características, capacidades y obligaciones que cada uno debe ejercer en el contexto escolar.



Ref. imagen 44



Ref. imagen 45



Ref. imagen 46

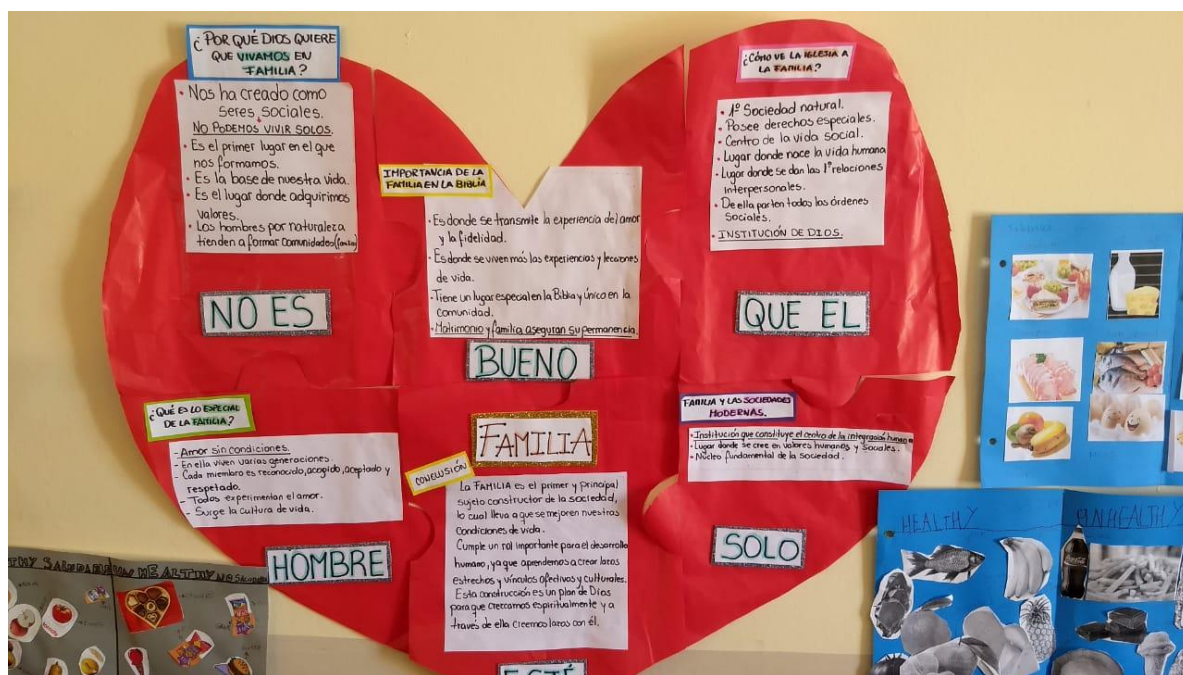


Ref. imagen 47

Tal como se ha sostenido en la introducción del presente trabajo, las paredes de las aulas son espacios de permanente circulación de valores. Al respecto resulta interesante detenerse en el cartel que se observa en la imagen 48. En el mismo se muestra una sola representación o imaginario acerca de lo que es la familia. Evidentemente sólo se recogen algunas características de una visión que podría ser considerada hegemónica acerca de la familia pero que seguramente algunos alumnos de hecho no han podido experimentar. Se considera a la familia como un producto de la sociabilidad humana pero también se parte de datos provenientes de fuentes de autoridad como la Biblia. Se transmite una imagen idealizada, casi romántica, lo cual no significa que no sea válida, sino que encarna un solo discurso acerca de lo que es o debe ser la familia.

Evidentemente esta imagen pertenece a una escuela confesional de gestión privada, pero también circulan estos discursos en las escuelas de gestión estatal, dejando de lado principios como la laicidad de la educación pública. Esto explica la presencia de algunos carteles (ver imagen 49) que hacen referencia a festividades

cristianas, como las Pascuas, silenciando otras expresiones religiosas, o, en todo caso, partiendo del respeto a cualquier manifestación religiosa desde la neutralidad.



Ref. imagen 48



Ref. imagen 49

Tal como se ha sostenido como hilo conductor del presente trabajo de investigación, las paredes son espacios de expresión de discursos o representaciones sobre diferentes aspectos de la realidad. Pero es evidente, a partir de la prueba empírica que aportan las fotografías que forman parte del corpus documental, que las escuelas analizadas –dato extrapolable a otras instituciones– siguen transmitiendo estereotipos basados en la distinción del género masculino y femenino, asociando los mismos a, por ejemplo, colores (ver imágenes 50 a 53). También resulta llamativo por qué en algunos casos la asistencia sigue siendo distinguida entre varones y mujeres, como si se pudiera establecer relaciones de dependencia entre las variables género/asistencia a clase (ver imagen 30).



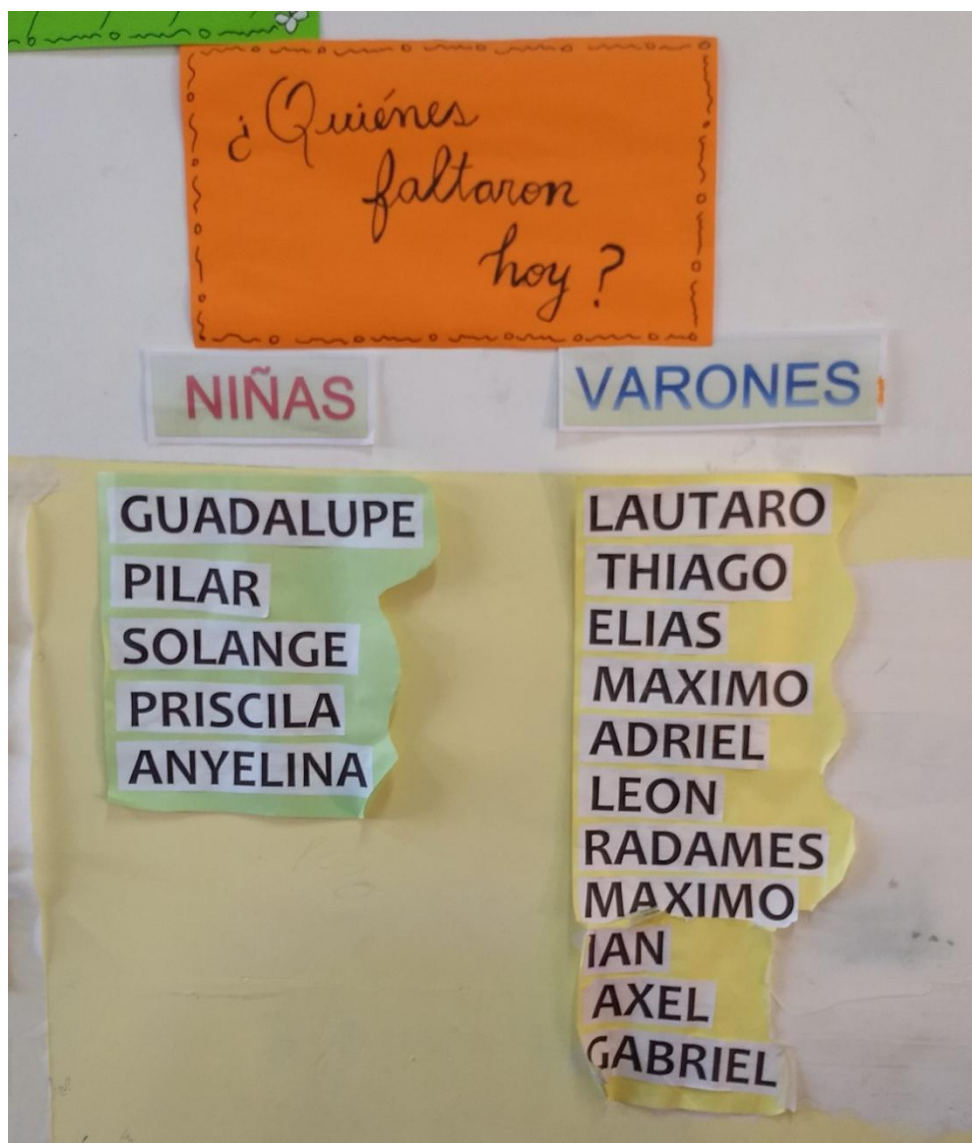
Ref. imagen 50



Ref. imagen 51

Ref. imagen 52





Ref. imagen 53

Podemos observar en estas imágenes la reproducción cultural de modelos duales de género y la predominancia de una matriz heterosexual, una escuela que representa las identidades de sus protagonistas desde modelos binarios y lo expresa aún en las rutinas mínimas, como lo son el ingreso a determinados espacios. En las escuelas seleccionadas como unidades de análisis, el fundamento biológico de la distinción de género es claramente predominante y se podría arriesgar que son mínimos o casi nulos los establecimientos educativos de nivel

primario y secundario donde se movilizan prácticas desnaturalizantes de esta realidad reflejada por estas imágenes.

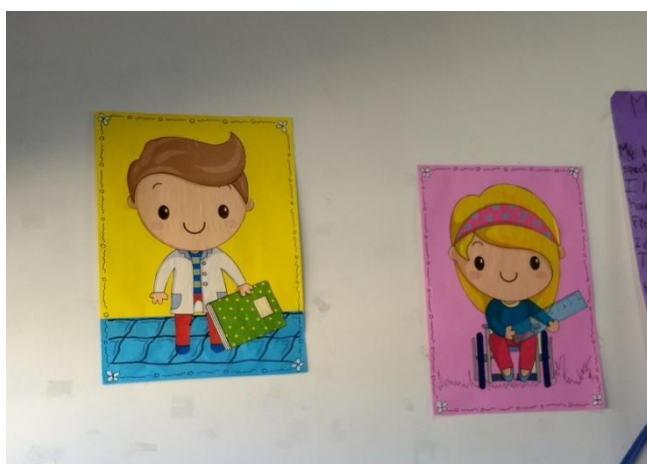
Si tomamos en el derrotero de esta construcción teórica, deteniéndonos en el caso de la transmisión de discursos basados en los estereotipos de género, es posible aseverar que la escuela se ha encargado de transmitir una visión de la que hablan Conway et al. (1996) según la cual “los papeles de género tienen un fundamento biológico” (p. 2). La crítica feminista de los últimos tiempos ha ayudado a considerar que las diferencias no han estado basadas solamente en la determinación biológica, sino que son consecuencias del desarrollo histórico del patriarcado. Al respecto es importante la distinción terminológica entre sexo y género. Si “esta separación es hoy cuestionada por algunas perspectivas teóricas que argumentan que no existe identidad sexual que no sea ya, de alguna forma, discursiva y socialmente construida” (Silva, 2001, p. 5), podemos reconocer que el término “sexo” tradicionalmente ha hecho referencia a las diferencias biológicas mientras que la palabra género “hacía visible la construcción histórica de los sexos, toda vez que cada cultura indicaba las funciones, las actividades y las expectativas de comportamiento relacionadas con cada uno de ellos.” (Barrancos, 2008, p. 13)

La escuela muchas veces y por medio de diferentes dispositivos –de aprendizaje incluso– ha partido de una distinción basada en el sexo, pero solapadamente ha ido instalando una distinción de género, haciéndose eco de construcciones históricas que trascienden las mayores o menores capacidades biológicas y que han sido funcionales a seguir agudizando el destino inferior de las mujeres respecto de una superioridad instalada por el patriarcado cuando, en realidad debería ayudar a los estudiantes a “comprender la inequidad que padecen todavía las mujeres, una inequidad construida a lo largo de los tiempos y que puede ser revocada a partir de una extendida conciencia del fenómeno y de acciones para transformarlo” (Barrancos, 2008, p. 13).

Esto quiere decir que, lejos de consagrar estereotipos, la escuela debería ayudar a la desnaturalización de los mismos. Dicha desnaturalización “requiere poner en primer plano los fundamentos históricos y culturales que sostienen el

presente, de modo tal de desarmar los valores hegemónicos que se presentan como meras descripciones de 'la realidad' -presentada como natural y unívoca" (Becerra, 2015, p. 4).

Pero también encontramos otras imágenes (ver imagen 54) que hablan de la voluntad de la escuela de reflejar ciertas realidades que también están presentes y que hacen a una perspectiva inclusiva de las diferencias, como en el caso de la imagen 54, la incorporación de figuras de niños con alguna discapacidad, aunque son las menos.



Ref. imagen 54

En otras ocasiones, las paredes de las escuelas son espacios de expresión política de ideas y de protesta, donde los propios jóvenes aparecen como los promotores de la transmisión de discursos contrahegemónicos, que apuntan a la contemplación de la diversidad, muchas veces en respuesta a mentalidades más obtusas o cerradas a la expresión de otras subjetividades que son distintas a las visibilizadas por el currículum oficial.

Estas imágenes nos lleva a reflexionar acerca de la idea de que todo sistema educativo tiene entre sus finalidades colaborar a construir las identidades de los niños y niñas, entendiendo por identidad aquellos conocimientos, procedimientos, destrezas y valores que cada persona aprende, desarrolla y pone en funcionamiento para comprender, evaluar e intervenir en el mundo. Al respecto, Torres Santomé (2010) propone que:

Si estos contenidos (idiomas, saberes, creencias, ritos, procedimientos, actitudes, valores,...) que se utilizan en el entorno en el que se vive sirven para discriminar a alguien, quiere decir que estamos ante un sistema educativo injusto, o sea clasista, y/o sexista, y/o racista, y/o homófobo, etc. (p. 94)

Los discursos despliegan un potente efecto constructivo: instituyen y ordenan diferentes interpretaciones de la sociedad y de los acontecimientos, construyen opiniones, valores e ideologías y forman parte de procesos de internalización de la cultura circundante que operan en los sujetos, imponiéndoles modelos de interpretación de la realidad, al mismo tiempo que lo interpelan en su propia individualidad.

Tal como afirma Martín Rojo (1996):

Los discursos no son un espejo de la realidad, sino que construyen, mantienen, refuerzan interpretaciones de esa realidad, es decir, construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen. (p. 1)

Por su parte, los individuos asumen estas representaciones de la sociedad que determinados discursos transmiten e interiorizan la imagen que de ellos proyectan.

Los marcos institucionales y sociales son condiciones fundamentales de producción de diferentes teorías acerca de la realidad. La reconstrucción de las argumentaciones que están a la base de estas teorías es un trabajo del análisis discursivo e implica un pasaje de la observación que emerge del “texto” a la materialidad semiótica, es decir, al mundo de significados que emergen de los materiales simbólicos.

A modo de ejemplo, se presentan a continuación una serie de imágenes que corresponden a carteles con los cuales amaneció una de las observadas, luego de que la directora de nivel primario fuera desplazada de su cargo por hacer uso del

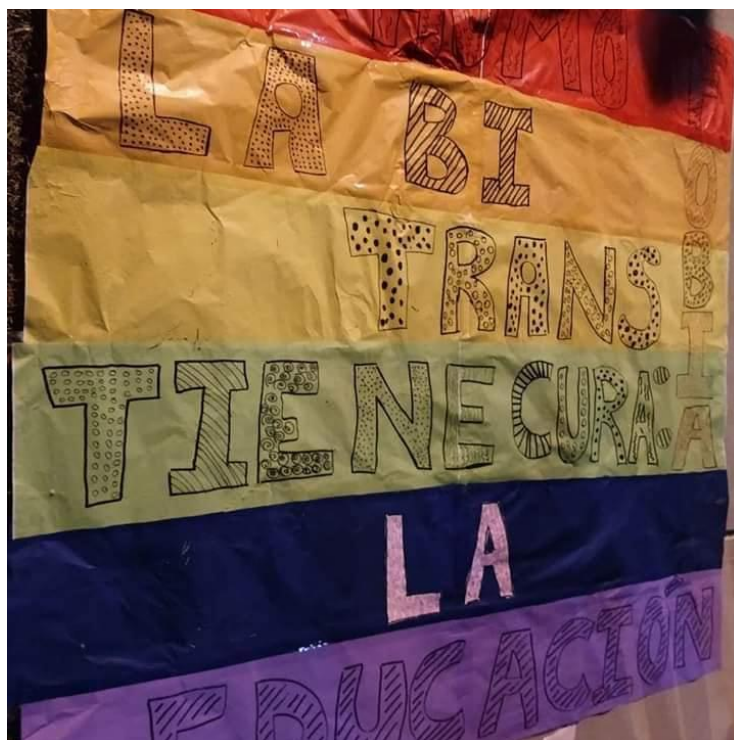
lenguaje denominado “inclusivo”. Dicha directora fue muy repudiada por un grupo representativo de la comunidad educativa, fundamentalmente algunos padres, que se mostraron reacios a estas prácticas discursivas con intencionalidad inclusiva de colectivos muchas veces invisibilizados. Frente a esto, un grupo de jóvenes, entre ellos estudiantes que asisten al mismo establecimiento peor en el turno en el que concurre el nivel secundario, realizaron esta campaña gráfica/visual de impacto, para manifestar su apoyo a la docente y con un claro mensaje como se puede ver en las siguientes imágenes:



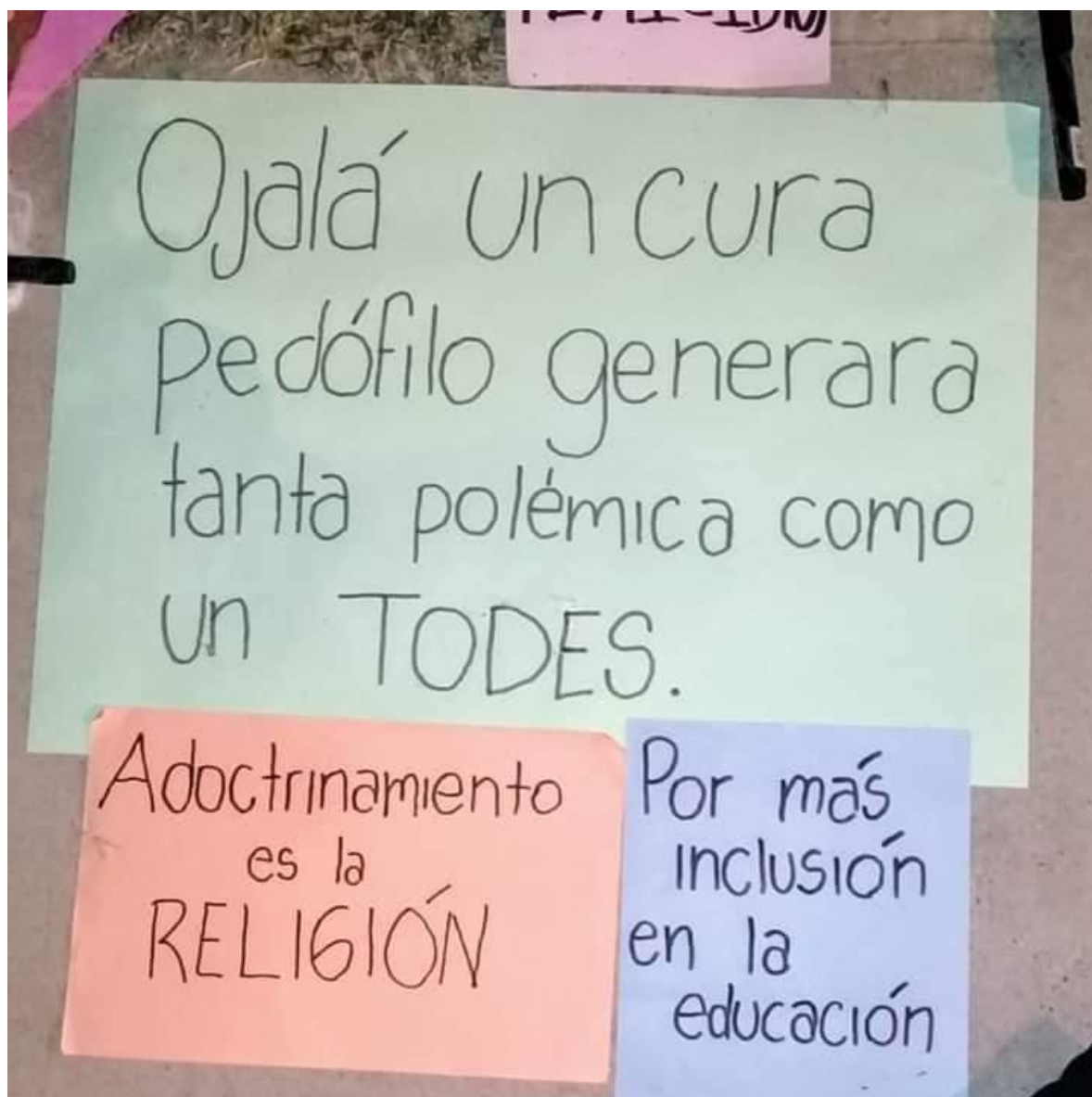
Ref. imagen 55



Ref. imagen 56



Ref. imagen 55



Ref. imagen 58

La diversidad cultural de la que hablan y la importancia de los procesos de recodificación y reapropiación de los símbolos culturales por los diferentes sujetos ayudan a pensar la diversidad y heterogeneidad de los actores que hoy habitan las escuelas. Es necesario pensar la interrelación entre la cultura escolar, con su formato particular, con otras culturas de origen que traen tanto los niños y jóvenes como los adultos. En las instituciones educativas se producen luchas de sentido y clasificación, como bien analizó Bourdieu y otros autores, negociaciones de símbolos y recodificaciones de signos. Desde ya que, como marca García Canclini,

la relación de fuerzas de apropiación no es la misma para todos los actores y, en el caso de la educación, algunos cuentan con el aval de la cultura escolar. Sin embargo, en las instituciones existen diferentes marcas culturales que están en juego y en comunicación, a veces de forma conflictiva pero que no deja de ser dialógica, más aun cuando, como se desea sostener en esta investigación, hay un cruce de recepciones y muchos mensajes son producidos para auditorios con diferentes características, que consumen las mismas producciones por el solo hecho de que están expuestas ahí para ser vistas, aún sin la intención explícita de ser dirigidas a ese público que las observa.

Las diferentes voces que circulan dentro de una institución constituyen una escena discursiva, la cual puede ser pensada como la interacción entre diversos enunciados en una coyuntura determinada. El despliegue de distintas voces permite construir representaciones sobre lo social, pero también “el poder de controlar el discurso es visto como el poder de sustentar prácticas discursivas particulares, asociadas a posturas ideológicas particulares, en un lugar de dominancia sobre otras prácticas alternativas (incluidas las que se oponen a aquellas)” (Fairclough, 1995, p. 3).

Todas estas realidades manifiestan que en las paredes de las escuelas también encuentra lugar una cultura paralela a la oficial, tal como se ha descripto en el marco teórico, una contracultura que puja por fijar ideas y expresar mentalidades muchas veces en disidencia con lo que se expresa en los discursos oficiales. Esto sucede principalmente en las producciones visuales de estudiantes del nivel secundario, siendo los protagonistas de esta contracultura los jóvenes y adolescentes.

La escuela ya no es el santuario de la igualdad fundamental de los individuos, sino que, frente a tanta diversidad, ha tenido que desplegar nuevas estrategias y propuestas de enseñanza que atiendan a las particularidades de los grupos de estudiantes desde una perspectiva más inclusiva. La escuela, particularmente la secundaria, debe asumir que la juventud “presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven

dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género” (Margulis y Urresti, 2008, p. 28).

Por otro lado, si bien en esta época se han desdibujado las modalidades tradicionales de participación política de los jóvenes, estos siguen encontrando en la escuela espacios de expresión política y social. Según Bauman (2002)

A diferencia de la época del mutuo compromiso a largo plazo, hoy existen pocos incentivos para interesarse de manera seria y crítica por la importancia de los emprendimientos colectivos y otros asuntos afines que, de todos modos, también tienen un carácter efímero. (p. 44)

Quizá se debe interpretar que “el interés general ya no se hace presente como una categoría política trascendental, sino como una producción local surgida de una acción colectiva y de un modo de regulación constante” (Dubet, 2006, p. 76) y que cada vez surgen con más fuerza movimientos que “buscan formas de participación alternativas a los canales clásicos e instituyen otro tipo de prácticas expresadas a través de otros espacios que se alejan relativamente de las vías institucionales conocidas de la política e ingresan en la vida cotidiana” (Vommaro, 2015, p. 430).

Existen muchas acciones políticas protagonizadas por los jóvenes que tiene como motor la defensa de sus derechos y la exigencia de una fundamentación de las decisiones que toman los adultos y que atañen a ellos. A diferencia de otros momentos históricos, en la actualidad, “la participación política juvenil asume características que se organizan en función del reclamo puntual de la participación en la vida cotidiana de la escuela, sus decisiones y conflictos, y de sus vínculos” (Núñez y Litichever, 2015, pag. 62).

Frente al discurso normalizador de la escuela, los estudiantes luchan por desnaturalizar representaciones hegemónicas y generar un espacio para el impacto visual de una desestructuración de este discurso y manifestarse en contra de toda actitud que sancione, reprima o discrimine a aquellos que se apartan de las normas establecidas por una mentalidad cerrada a otras expresiones de pensamiento.

Entre las producciones elaboradas por estudiantes de escuela secundaria, sobre todo en los últimos años, comienzan a hacerse presente imágenes que tienen que ver con la subjetividad propia del adolescente, imágenes que hablan del inmediatez, del deseo del goce y el disfrute del momento, de rebelarse contra las pautas establecidas aún dentro del sistema en el que se encuentran inmersos.

En estas imágenes, además de la expresión de la condición juvenil, hay todo un contenido ritual que se replica año tras año, donde cada grupo-clase intenta dejar plasmada algo de su esencia. Por medio de estos rituales se busca afianzar el sentido de pertenencia a un grupo y también la ruptura del lazo institucional con la escuela, como mensaje de salida de dicho núcleo identitario.

La escuela es un contexto de permanente circulación de significados pero en el cual se tienden a promover de forma más habitual una serie de códigos culturales que se ajustan más a las expectativas y a las finalidades sociales del hecho educativo. De esta manera, aquellos sujetos que han internalizado dichos códigos son los que cuentan con una cierta ventaja frente a aquellos que no cuentan con el capital cultural suficiente que los haga estar a la altura del contexto específicamente escolar.

En las imágenes que siguen a continuación se hace evidente el conflicto entre las exigencias escolares que comienzan a percibirse como ajenas y sin sentido, con la búsqueda de expresiones culturales propias de universos distintos del escolar. En efecto, estas imágenes permiten caracterizar al nivel secundario de una manera inversa a la escuela primaria, primeramente porque los adolescentes entran en un universo normativo complejo donde la legitimidad de las normas impuestas desde afuera se encuentra permanentemente puesta bajo sospecha. Aparece entonces y se consolida una cultura adolescente opuesta o paralela a la cultura escolar. La vida personal comienza a entrar en conflicto con las exigencias escolares, las cuales no encuentran un sentido y significado para el propio proyecto vital, sino que son vistas como impedimentos para la expresión de las propias potencialidades, de los gustos personales y de la búsqueda de diferentes culturas y modas que los jóvenes adquieren por fuera del universo de la escuela.



Ref. imagen 59



Ref. imagen 60



Ref. imagen 61



Ref. imagen 62



Ref. imagen 63



Ref. imagen 64

Con anterioridad se había sostenido que la cultura expresa la forma de vida y organización de un grupo de personas y los significados que le dan a esa experiencia de vida. La cultura es el marco en el cual el individuo desarrolla su vida; es decir, un campo de posibilidades pero también de restricciones para el individuo. Muchos autores distinguen dentro del concepto de “cultura”, el concepto de una “subcultura juvenil” o de “culturas juveniles”. Se trata de una cultura subalterna propia de sectores sociales dominados que se caracteriza por su precaria o parcial integración a la cultura hegemónica, más que por su oposición explícita. La condición juvenil subalterna es transitoria en cuanto que en algún momento dejan de ser jóvenes.

Las expresiones que se observan en esas imágenes hablan de una etapa donde a los jóvenes nada les parece imposible, expresan que todo pueden alcanzarlo y lograrlo, no de manera solitaria, sino en conjunto, en grupo, en el medio social, de que nada los detiene y de la importancia de vivir el inmediatez, el momento presente. Es claro, pues, que “lo que muchos jóvenes ponen por delante en sus vidas cotidianas es el ámbito de su socialidad, el espacio de la interacción social, el sentimiento y la experiencia compartidos entre pares” (Urteaga Castro Pozo, 2011, p. 154). Desde esta perspectiva, la condición juvenil puede ser vista como una verdadera cultura, que expresa una forma de ser y una forma de relacionarse, una forma de desenvolverse en la vida y una forma de posicionarse frente a la cultura dominante.

Es en la adolescencia donde los jóvenes comienzan a experimentar una mayor autonomía respecto del contexto familiar, y esto provoca muchas veces tensiones que no son resueltas de manera pacífica, tensiones entre el conformarse a las normas o transgredirlas, el ser jóvenes más “conformistas” o más “rebeldes”. El grupo de pares, los novios y demás referentes externos al seno familiar comienzan a tomar una mayor preeminencia en la configuración de la personalidad y esto es vivenciado, principalmente por los padres, con cierto recelo y negatividad. Estas tensiones también se viven en el interior de la institución educativa, ya que la escuela no es solamente un espacio para incorporación de saberes y

procedimientos para una futura inserción laboral y/o académica, sino que también es el espacio donde los jóvenes buscan el sentido de su vida personal y social. Esto es lo que observamos en las paredes.

Las culturas juveniles son expresiones colectivas de las experiencias sociales que construyen los jóvenes a partir de formas de ser y estar en el mundo distintivas que se desarrollan en sus tiempos libres o en espacios intersticiales de la vida institucional. Las culturas juveniles son el resultado de diferentes formas de articulación entre la cultura hegemónica, las culturas parentales y las culturas que comparten entre pares.

Cabe hacer referencia a la dimensión simbólica de las culturas juveniles a partir del estilo que adoptan. Nos referimos a “(...) la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo.” (Feixa, 1998, p. 97). No se trata de la posesión de ciertos objetos y de la adopción pasiva de determinados símbolos provistos desde afuera, sino más bien de la organización activa a través de la creación y resignificación de diferentes elementos como: el lenguaje, la música, la estética, las producciones culturales y las actividades de ocio.

Más allá del ojo “vigilante” de los detentores del saber erudito respaldado por el currículum oficial, lejos de la mirada de los adultos, se encuentran también otros mensajes que son complejos de analizar, o más bien, que confrontan al espectador con realidades duras como la violencia, la discriminación, el odio, palabras cargadas de lesión subjetiva, mensajes que están ahí para ser leídos y ser funcionales al dolor y la segregación.

Lejos de la mirada de los encargados de contralar la ortodoxia de lo visible existen otros espacios donde la identidad se ve reflejada en las paredes, espacios de apropiación y de vinculación con el espacio, donde se intentan dejar huellas de situaciones trascendentes, inmortalizarse detrás de una forma de expresión tan antigua y tan humana: los grafitis en los baños (ver imágenes 65 a 75). Estas

imágenes demuestran de alguna manera el afán transgresor de los estudiantes en esta etapa de adolescencia. Son ejemplos de la cultura subalterna juvenil.

Dentro de las claves interpretativas de cultura propia de los sujetos de la educación secundaria, encontramos algunas marcas o huellas que permiten describir su condición y su forma de ser en la sociedad actual. Es posible observar y analizar cómo existen también ciertas significaciones compartidas en las expresiones que se ponen de moda y que son popularizadas por los jóvenes. Tal como afirman los especialistas, “una de las consecuencias de la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social es la aparición de formas de expresión oral características de este grupo social en oposición a los adultos: palabras, giros, frases hechas, entonación, etc.” (Feixa, 1998, p. 100).

Si bien esto generalmente escapan de la vista de las autoridades de una escuela, hacen también al estilo institucional. La escuela podría encontrar en esto una ventana para la intervención sobre realidades violentas que se cristalizan en las cosas que ahí encontramos escritas. Los intereses nunca son del todo individuales, sino que se transfieren a la institución y en muchas ocasiones pueden quedar naturalizado estos modos como mecanismos habituales pero debe surgir la necesidad de una problematización de la violencia verbal. Una especial consideración merecen estos mensajes si se piensa que los espacios son compartidos.



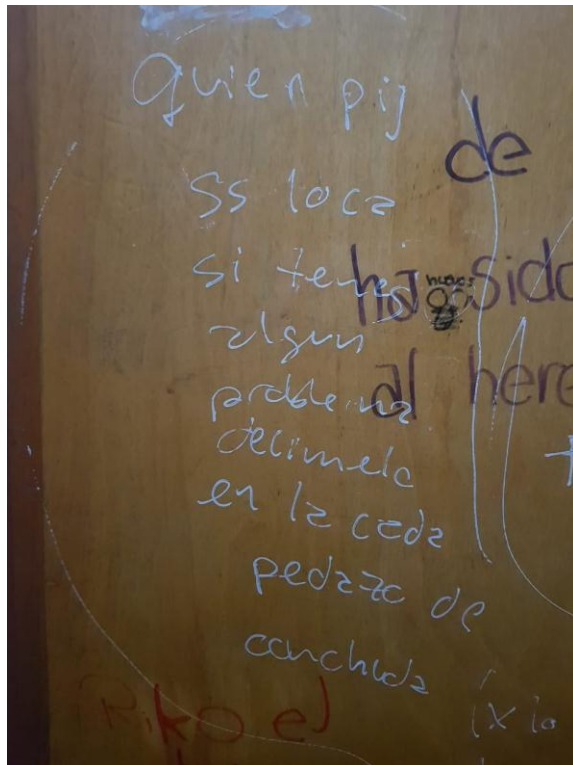
Ref. imagen 65



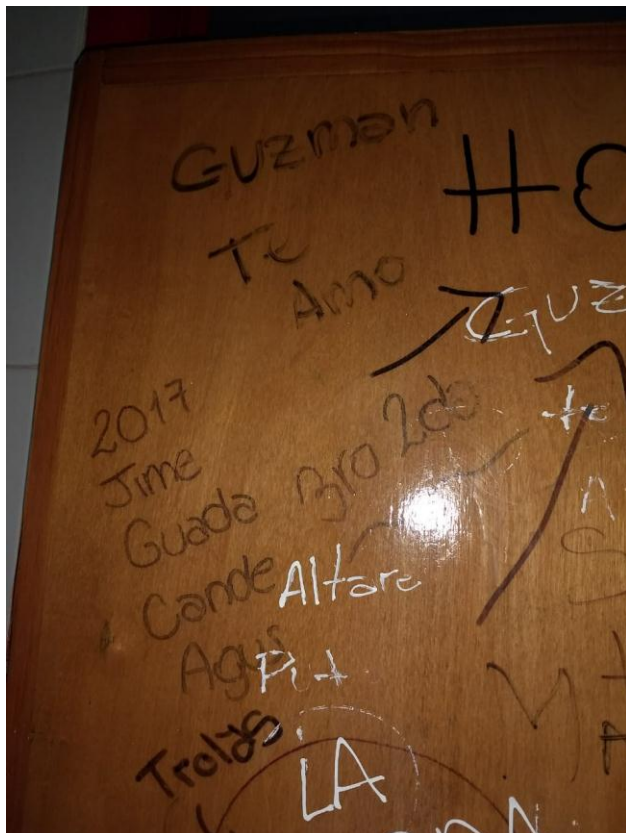
Ref. imagen 66



Ref. imagen 67



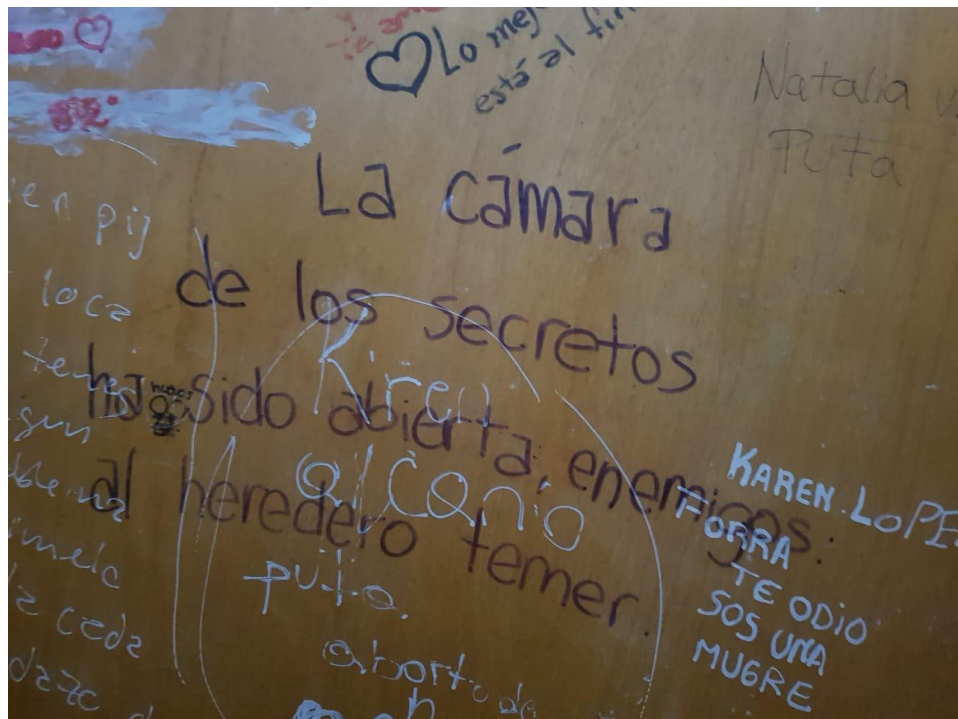
Ref. imagen 68



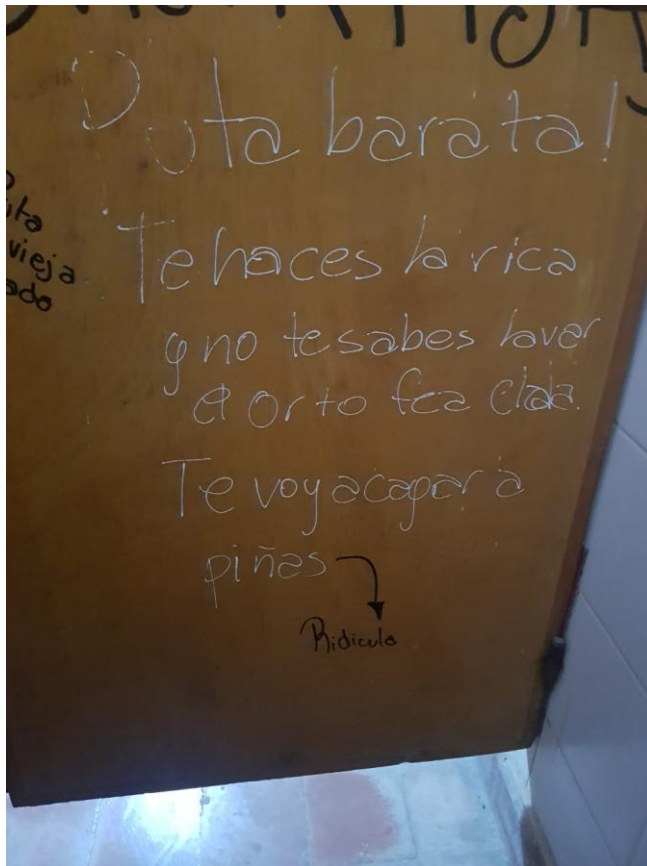
Ref. imagen 69



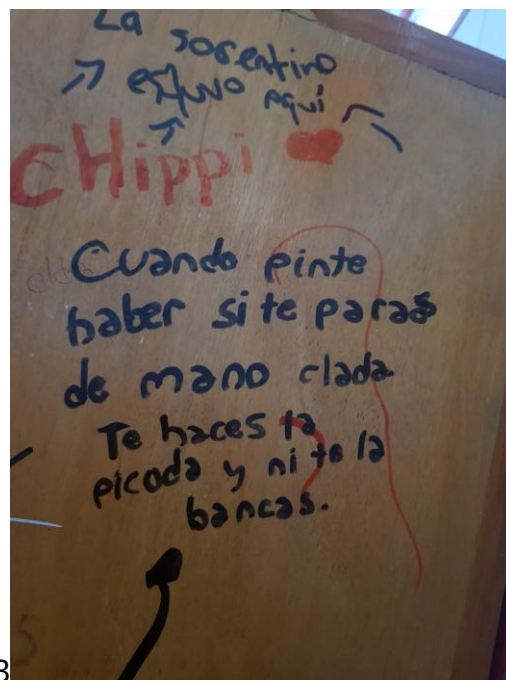
Ref. imagen 70



Ref. imagen 71



Ref. imagen 72



Ref. imagen 73



Ref. imagen 74



Ref. imagen 75

En todos estos resultados expuestos, que escapan de una aparente racionalidad, se esconden muchos elementos que podrían ayudar a entender algunos aspectos de la dinámica institucional. Adentrarse a estas huellas culturales, en tanto cargas de significados, puede contribuir a la construcción de un marco de referencia para la comprensión de las situaciones comunicativas más cotidianas como son las que se construyen en las paredes de las aulas, circulaciones de saberes, representaciones, discursos que se mezclan frente a una diversidad de receptores. Estos resultados surgen del objetivo principal del presente trabajo de investigación y permiten adentrarse, no solo desde estas huellas concretas, sino desde el marco teórico, metodológico y epistemológico que lo sustenta, a estas redes subterráneas y ocultas que se encuentran por debajo de lo que, aún siendo cotidiano, dota de una significación singular y una identidad a cada escuela.

CONCLUSIONES

Todas esas imágenes han permitido, en primer lugar, aproximarse a la complejidad del objeto de estudio. La observación de esas huellas existentes en las paredes de las escuelas ha permitido acercarse al contenido idiosincrático de las instituciones seleccionadas para el estudio, a valores de cada institución, sus necesidades y expectativas. Se ha intentado acceder a esta red de significados compartidos que se ven plasmados en las paredes. Se ha ingresado desde un contexto conceptual a un escenario pleno de interacciones discursivas.

En las imágenes que, como se afirmó en la metodología, no forman parte de anexos sino del desarrollo, se ha pretendido reflejar a modo no meramente ilustrativo, algo de lo que observan los que circulan cotidianamente por los pasillos de las escuelas y de las aulas. Si bien se ha realizado una selección y un recorte a partir de la delimitación de las unidades de análisis, se podría extrapolar esto a las experiencias que se dan en todas las escuelas, porque forman parte de los núcleos duros e idiosincráticos de la institución educativa: toda escuela tiene paredes y estas paredes están cubiertas de imágenes, de textos, de cuadros, de escrituras, que esconden detrás representaciones y subjetividades.

El recorrido realizado en la presente investigación ha permitido dar cuenta de que estamos frente a un contexto problemático específico pero también ha avanzado un paso más allá de las producciones académicas existentes que han tomado como objeto de estudio las paredes de las aulas. Esta investigación ha puesto en evidencia un aspecto antes no registrado: en los edificios escolares que son compartidos por diferentes niveles de escolarización se produce un cruce de mensajes y comunicaciones en las paredes de las aulas, en la medida en que muchas de las cosas que vemos en las paredes son observadas por actores muy distintos incluso porque han sido puesta ahí para públicos diversos que aún en su diversidad acceden a los mismos mensajes

Entonces ha surgido una pregunta guía: ¿qué sucede cuando se cruzan estos mensajes que observamos en las paredes de las aulas? Esta investigación no pretendía responder esta pregunta pero si generar las condiciones para

acercarnos a la complejidad de este contexto problemático. ¿Hasta dónde se ha llegado, entonces? A un momento previo a la respuesta a esa pregunta orientadora y original de este trabajo. Se ha llegado a generar las condiciones metodológicas y epistemológicas, el espacio de reflexión y análisis del complejo campo problemático en el que surge la pregunta. En otras palabras, se ha llegado hasta una especie de estadio previo a la respuesta a ese cuestionamiento, que consiste en construir las categorías de análisis que nos permitieran aproximarnos a ese entrecruzamiento de mensajes en ámbitos compartidos desde un modelo de interpretación, sustentado desde lo teórico y metodológico.

En este sentido, el objetivo ha sido alcanzado en el derrotero seguido en el hilo de este trabajo, pero queda un amplio espacio abierto para futuras investigaciones que tendrán que ver con profundizar en estas comunicaciones cruzadas desde teorías relacionadas con la recepción de mensajes, en este caso particular, a partir de producciones visuales ancladas en las paredes de las escuelas y de las aulas.

Dichas investigaciones deberán avanzar, por tanto, sobre la denominada estética de la recepción, sobre aquellos estudios que dan cuenta de los resultados del encuentro entre las obras artísticas y sus destinatarios, investigaciones nutridas de aportes teóricos provenientes del estructuralismo, de la hermenéutica, de la semiótica, de la pragmática, de la fenomenología y de la fenomenografía.

¿Por qué este trabajo no avanzó sobre esto? Sin duda porque adentrarse en el aspecto más subjetivo del receptor de los mensajes presentes en las paredes requeriría de otra metodología, de la construcción de otros instrumentos de recolección de datos, en fin, de otras herramientas de análisis que el actual contexto de emergencia sanitaria provocado por la pandemia no habilitaría. Sin embargo, en el marco de esta Maestría en educación con orientación instituciones y en prácticas educativas, se puede decir, en definitiva, que este trabajo de investigación ha permitido insertarse dentro de un ámbito problemático, ha contribuido al mismo dando un paso más en la complejidad del mismo y de lo que se ha producido hasta

el momento, dejando –y de manera justificada– abierta la puerta y abierto el camino hacia la búsqueda de una mayor comprensión del problema en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2008). El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? En *Revista El Monitor*, nº 13. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. En *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, 207-220. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Achugar, M. (1999). Construcción de la memoria: análisis de la confesión de un represor. En *Revista iberoamericana Discurso y Sociedad*, volumen 1 (nº 4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4587174>
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Rossi, M. (2001). Abordajes teóricos en torno a las instituciones educativas y la gestión. Distintas miradas para comprender la institución educativa. En I. Aguerrondo, M.T Lugo y M. Rossi, *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales* (cuadernos universitarios, nº 5). Universidad Nacional de Quilmes.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Area Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. M. Escudero Muñoz, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial síntesis.
- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Amorrortu.
- Ball, S. (1989). Ortodoxia y alternativa. En S. Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Barrancos, D. (2008). Introducción. En D. Barrancos, *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Sudamericana.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

- Becerra, M. (2015). Representaciones sobre ciudadanía, maternidad y género en la educación argentina en el centenario y el bicentenario. *En Actas del V Congreso de estudios comparados en educación*. SAECE.
- Beltrán, M. (2012a). Grafitis y otras prácticas de escritura en el espacio público escolar. En: *III Reunión de la Red de Investigadores sobre juventud en Argentina (RENIJA). De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las-los jóvenes*.
<https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2879>
- Beltrán, M. (2012b). La apropiación del espacio público escolar: grafitis y otras prácticas de escritura juvenil. En *Revista Propuesta Educativa*, 37, 107-109.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041708013>
- Beltrán Llavador, F. (2009). Lógicas gerenciales e instituciones educativas. En *Espacios en blanco* (nº 19). Nees.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Noveduc.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). La reproducción. Minuit
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. En *Revista mexicana de investigación educativa, volumen 6* (nº 12). Consejo mexicano de investigación educativa.
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. En *Páginas de la escuela de ciencias de la educación, año 7* (nº 5). F. F. y H, Universidad Nacional de Córdoba.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.
- Clemente Linuesa, M. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Ediciones Morata.

- Conway, J., Bourque, S., Scott, J. (1996). El concepto de género. En: M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa.
- D'alessandro, S (2009). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de historia en Paraguay. En *Revista Iberoamericana Discurso y Sociedad*, volumen 8 (Nº 1).
[http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8\(1\)Dalessandro.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8(1)Dalessandro.pdf)
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Centro de estudios sobre la universidad.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fairclough, N (1992). *Discourse and social change*. Routledge.
- (1995). General introduction. En N. Fairclough, *Critical discourse analysis the critical study of language*. Routledge.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Ariel.
- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. En *Educación y Sociedad*, v. 25 (nº 86).
<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a06.pdf>
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Paidós.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *La articulación de métodos cualitativos y cuantitativos en investigación social*. Editorial Sage.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel/Flacso.

- Furlán, A. (2009). Recapitulaciones en torno a la noción de gestión. En *Espacios en blanco* (nº 19). Nees.
- Gairin Sallan, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La muralla.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1997), Currículum y diversidad cultural. En J. Gimeno Sacristán *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Ideas.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1985). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Akal.
- González González, M. T. (1998). *La micropolítica de las organizaciones escolares*. Revista de educación.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Amorrortu.
- Klimovski, G. e Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. AZ editora.
- Linares, M. C. (2015). La pedagogía de la imagen las láminas escolares como recurso histórico y museográfico en la historia de la educación. En *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, ISSN-e 2447-746X, Vol. 1 (nº. 1), 68-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777267>
- Margulis, M., y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (ed.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos.
- Martín Rojo, L (1997). El orden social de los discursos. En *Revista Discurso* (nº 21/22). http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5548/2/01_rojo.pdf

- Martínez, S. A. y Elisondo, R. C. (2019). Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas. En *Cuadernos De Investigación Educativa*, vol. 10 (nº1), 27 - 42. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2879>
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design, an interactive approach*. Sage publications.
- Mccormick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Morata.
- Murga M. y Posada, L. (2014). Jóvenes y experiencia. Un caso de graffiti en la escuela. En *Revista Docencia Universitaria*, vol. 15, 121-139. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5078/5417>
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo editor universitario.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata ediciones.
- Reyes Suarez, A. (2006). *La escuela secundaria como espacio de construcción de subjetividades juveniles*. Flacso.
- Roux, H. (2013). La construcción de la imagen en la escuela. Enseñar a través de arquitecturas, rituales y repertorios visuales. En *Escuela de Capacitación Docente – CEPA*, v. 31 (nº 2). <http://bc2.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3679/1/Roux.pdf>
- Santos Guerra, M. A (1997). Aproximación conceptual a la organización escolar. En M. A. Santos Guerra, *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Aljibe.
- Silva, T., (2001). *Las relaciones de género y la pedagogía feminista. Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Octaedro.

- Schultz, A. (1995). *El problema de la realidad social. "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana*. Amorrortu.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata
- Tyack, D. y Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*". Fondo de cultura económica.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vasilachis de Gialdino, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vommaro, P. (2015). Prácticas, subjetivaciones y politizaciones: las dinámicas de movilización juvenil en la américa latina actual. En J. Valenzuela Arce, *El sistema es antinosotros: culturas, movimientos y resistencias juveniles*. Gedisa editorial.
- Weber, m. (1982). *Ensayos de metodología sociológica. Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva*. Amorrortu.
- Weiss, E. (2012). *Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación*. Perfiles educativos.