

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título

CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

# REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora  
"José Pedroni"  
de la Facultad de Humanidades  
y Artes UNR

CoAd

Asociación Gremial de Docentes  
e Investigadores de la Universidad  
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio  
de Santa Fe  
(Delegación Rosario)

agCER

Asociación de Graduados en  
Ciencias de la Educación de Rosario

CTA  
central de trabajadores de la argentina

- Blanchard-Laville, C.; Chaussecourte, P.; Hatchuel, F. y Pechberty, B. (2005) "Note de Synthèse. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation" en *Revue française de pédagogie*, n° 151, pp. 111-162.
- Bleger, J. (2003) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed.
- Bleger, J. (2002) *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*. 1° ed. 1971 en Kaës (coord.) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed. 1989.
- Bleger, J. (2004) *Psicología Institucional*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed. 1966.
- Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. 1° ed. 1975.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Gedisa, Barcelona. 1° ed. 2002.
- Durantini Villarino, C. (2006) "*Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas: El caso del Grado de Nivelación*" en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, UBA año XIX, n° 24, F. F y L, UBA. Miño y Dávila, pp. 11-19.
- Enríquez, E. (1992) *La organización en análisis*. s/d.
- Enríquez, E. (2000) "Extractos. Notas de Seminario". Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández, L. (1989) "Materiales de entrenamiento para la indagación institucional". Oficina de Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández, L. (1996) "Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas?". En *Revista del Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*, n° 9, pp. 3-11.
- Fernández, L. (1997) "El análisis institucional en los espacios educativos. Abordajes metodológicos" en *Revista Praxis Educativa del ICEII, UNLP*, (s/d).
- Fernández, L. (2006) "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis" en Monique Landesman. *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Juan Pablos.
- Fernández, L. (2007) *Donde la institución de la educación se hace posible. (Acerca de maestros, aprendices y espacios institucionales)*. Conferencia Magistral. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-Consejo Mexicano de Investigación educativa y Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán-Mérida, 5 al 9 de noviembre de 2007.
- Goffman, E. (2003) *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires. 1° ed. 1963.
- Kaës, R. (2002) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed. 1989.
- Lapassade, G. (1979) *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- Lourau, R. (2001) *Análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu. 1° ed. 1972.
- Saltalamachia, H. (2000) *Del proyecto al análisis*. Aportes a la investigación cualitativa. Tomos 1 y 3.
- Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós.

## EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA: UN EJEMPLO DE VACÍO DE SABER

Anahí Mastache  
(Universidad de Buenos Aires)

### Resumen

En este artículo expongo uno de los casos trabajados en la Tesis de Doctorado "El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas" (2007) bajo la dirección de la Dra. Marta Souto con sede en el IICE (UBA).

Este caso se caracteriza por una relación pedagógica centrada en el vínculo afectivo, en un registro psicofamiliar y en la consiguiente ausencia de saber. En tanto el saber es el elemento distintivo de la formación, su ausencia produciría una "clase contra sí misma" que se asemeja a una hora libre. La sumisión de la fantasmática materna en su vertiente positiva y el rechazo simultáneo tanto de la vertiente negativa de la misma como del control, llevaría a la profesora a buscar en la realidad del aula el cumplimiento de este guión fantasmático.

En el trabajo abordo brevemente los principales aspectos teórico-epistemológicos y metodológicos. Luego, me centro en el caso. Para ello, comienzo por presentar los sentidos atribuidos a la formación en las representaciones de la docente. En segundo lugar, analizo las características de las clases escolares. Por último, analizo las relaciones entre representaciones y prácticas.

### Palabras clave

Formación - Saber - Prácticas pedagógicas - Representaciones de la formación.

### Summary

In this article, I expose one of the cases I've worked in my Doctoral Thesis "The place of knowledge in formation situations: representations and pedagogical practices", beyond the guidance of Dra. Marta Souto, in the IICE (UBA).

In this case, the pedagogical relationship focuses in feelings, in a psicofamily level and in the absense of knowledge, which is the natural consequence. As the knowledge is the distinctive element of formation situations, its absence produces a "class against itself", with typical traits of a free hour. The main characteristics of teacher's representation are the subjection to maternal fantasy in its positive aspects and the simultaneous rejection of both its negative aspects and the control over the students. Consequently, the teacher wants the classes to be similar as her fantasy indicates.

First of all, I'll explain briefly the main theoretical, epistemologic and methodologic aspects. Then, I'll focus in the case. I'll begin displaying the senses attributed to the formation in teacher's representations. Secondly, I'll explain the main characteristics of the classes and

the teacher's performance. Finally, I'll analyze the relations between representations and practices.

### Key words

Formation - Knowledge - Pedagogical practice - Representations of formation.

### 1- La investigación

El propósito central de la Investigación Doctoral a la cual corresponde este caso fue afianzar, incrementar y ajustar la producción de conocimientos teóricos y empíricos sobre las características de las representaciones de la formación, de las prácticas pedagógicas en situación de clase y de sus relaciones y, a partir de allí, avanzar en la conceptualización del lugar del saber en las situaciones de formación.

Se analizaron 62 casos (1) de clases escolares en escuelas de nivel medio ubicadas en Ciudad de Buenos Aires y conurbano. Se obtuvieron datos: sobre el contexto escolar a partir de observaciones en ámbitos institucionales y de entrevistas a informantes clave; de las representaciones de la formación, a partir de entrevistas semi-estructuradas y administración de material proyectivo; y de las prácticas pedagógicas, a partir de observaciones de clases.

El análisis se realizó con la intención de re-construir los sentidos presentes en el conjunto de datos, incluyendo la incidencia de la implicación de la investigadora.

Nos proponemos, a partir del análisis de lo único e irrepetible, encontrar mecanismos generales, dados por el reconocimiento de los modos particulares en que lo universal se expresa en lo singular como consecuencia de la profundidad del análisis de cada caso.

La investigación se ubica entre los estudios cualitativos de enfoque clínico, en el entrecruzamiento de los esquemas de inteligibilidad estructural y hermenéutico (Berthelot, 1990). Ambos esquemas se vinculan en tanto el planteo estructuralista supone el reconocimiento de un lenguaje, es decir, de un código que funciona a la manera de un conjunto de signos con sentido. Y las estructuras entendidas como conexiones o conjuntos significativos no pueden ser explicadas, requieren ser comprendidas desde una perspectiva hermenéutica.

La Tesis que se sostiene plantea que: *El saber constituye el elemento diferenciador y analizador por excelencia de la estructura de la formación y, por ende, de sus actualizaciones en representaciones de la formación y en prácticas pedagógicas en situación de clase escolar.*

La Tesis sostiene que la posición relativa que ocupa el saber en la estructura de la formación constituye un elemento central en la definición del lugar y las características de los demás elementos y especialmente en su vinculación mutua. Este lugar central del saber lo transforma, desde el punto de vista de la investigación, en un analizador (Lapassade, 1979). El saber revela la ordenación de lugares y relaciones en la estructura dentro de una pauta en la que insisten determinados sentidos. En síntesis, el saber permite dar cuenta de la necesidad estructural o simbólica de la formación.

Hablamos de formación porque el eje de nuestro trabajo recae en los procesos de subjetivación producto de la comunicación que se desarrolla entre los sujetos desde los roles de profesor y alumno mientras enseñan y aprenden en situación de clase escolar. Las situaciones de formación se definen como tales por la presencia de una función de Saber. Usamos el término "saber" por su sentido más amplio que el de "conocimiento": saber engloba tanto el proceso como el objeto del saber.

El Saber constituye un elemento particular de la estructura. Las características que asume la dinámica de los saberes concretos que se juegan en cada caso producen efectos

en la situación formativa y, en definitiva, en los procesos de aprendizaje y subjetivación. El Saber es así un elemento "eminente simbólico", diferenciador (de la formación en relación con otras relaciones humanas) y diferenciante (al interior de la propia estructura de la formación); y, paradójicamente, también punto de convergencia de series divergentes, de elementos dispersos, de sentidos diferentes en su divergencia/ dispersión/ diferencia misma.

De acuerdo con la relación que mantienen con el saber, docentes, estudiantes, espacios, libros y demás elementos ocupan sus lugares relativos. Maestro y alumno devienen tales en relación a un supuesto saber o no saber; el maestro es maestro en tanto sabe, el alumno es alumno en tanto no sabe. Algo similar vale para los otros elementos: libros para estudiar y libros para divertirse; espacios para la clase y espacios para el recreo; tiempo de trabajo y tiempo de ocio; materiales escolares y materiales no escolares.

Representaciones y prácticas constituyen dos series independientes pero articuladas. Corresponderían a las series de las palabras y de las cosas, al hablar y al hacer. Las representaciones dicen de las prácticas describiéndolas, justificándolas, dándoles sentido pero también encubriéndolas, negándolas, denegándolas. La práctica pone en escena, actúa la representación o se defiende de ella. La representación dice de la práctica pero también del sujeto y del mundo. Y la práctica no sólo actúa la representación, actúa también la negociación posible y las contradicciones imposibles entre las representaciones de unos y otros, entre representaciones y medios materiales. Las prácticas expresan las representaciones y también su propia lógica.

Representaciones y prácticas se vinculan siguiendo dos procesos (Kaës, 1986):

- catectización de la situación donde la representación actúa como un representante del modelo psíquico o social;
- ideologización de la relación con la realidad psíquica, social o material, donde la representación actúa como una omnipotencia determinante. En estos casos, se elabora una relación imaginaria con la experiencia social y psíquica destinada a negar la representación en sus aspectos intolerables y a mantener la situación sin cambios.

Las modalidades de relación entre representaciones y prácticas se vincula con las relaciones entre lo manifiesto y lo latente: ruptura elaborativa, sumisión o defensa constituyen las tres relaciones básicas (Kaës, 1986). Identificación con el fantasma y predominio de actings out; conversión en lo contrario y refuerzo del control por efecto de la defensa; posibilidad de distanciamiento y reflexión dado por los mecanismos de elaboración.

El saber circula entre una y otra serie entre dos posibilidades extremas:

- desplazamiento permanente del saber y de los sujetos en un proceso que conlleva la posibilidad de pensamiento, de re-conocimiento y de elaboración del deseo en relación a los alumnos y a la tarea docente, y que permite la simultánea distanciamiento y articulación entre representaciones y prácticas.
- inmovilización del saber como consecuencia de la fuerza de las ansiedades que provoca y/o de los mecanismos de defensa que surgen frente a ellas; alienación en el deseo inconsciente (y en la fantasmática que lo anima) o en la defensa frente a su irrupción; y, en consecuencia, predominio de la tendencia al isomorfismo entre representaciones y prácticas, en un proceso de ideologización y de desconocimiento, re-conocimiento y simultánea denegación de las diversas variables presentes en la situación.

El sujeto se produce a sí mismo en la apropiación de los saberes en juego, lo cual le permite crecer y subjetivarse, a la vez que introduce la posibilidad de alienación en el deseo del formador (o, incluso, en el deseo propio no simbolizado). Saber, por lo tanto, en el cual el sujeto se constituye, se subjetiviza en esta doble vertiente de subjetivación y de alienación, de sujeción y de liberación.

## 2. Presentación del caso

La clase en análisis corresponde a un Colegio Nacional histórico del conurbano bonaerense. La profesora es egresada de un Profesorado en Geografía y tiene 7 años de experiencia docente.

Observamos a esta docente en tres cursos distintos. Los tres casos se caracterizan por la ausencia de saber escolar. Presentan, no obstante, algunas diferencias dadas por la calidad afectiva del vínculo docente-alumnos y, por consiguiente, por el clima vivido en las clases. Elegimos para esta presentación un caso en el cual no se registra agresividad, lo cual permite dejar de lado la hipótesis de que el desplazamiento del saber escolar sea consecuencia de la fuerza de sentimientos de rechazo del mismo por parte de los estudiantes.

El curso elegido es un 4º año conformado por 21 alumnos presentes. El grupo evidencia, en líneas generales, un buen vínculo con la escuela y con la docente, aceptando la ausencia de tarea y de saber sin cuestionamientos.

Para la presentación del caso, desarrollo primero los sentidos atribuidos a las representaciones de la formación de la profesora y, en un segundo momento, el análisis de la clase escolar.

## 3. Las representaciones de la formación de la docente

En las representaciones de la formación, las relaciones de saber propias del registro escolar ocupan un lugar secundario, siendo reemplazadas por las relaciones interpersonales con fuertes rasgos psicofamiliares (2).

La identificación de la escuela con la familia es explícita: "Y bueno, y así funciona todo, es como una gran familia, diría yo, ¿no?, como una familia". Esta identificación conlleva la asimilación del docente con el rol materno y de los alumnos con el de hijos; relación que se caracterizaría por el predominio de los aspectos positivos: la profesora se identifica a sí misma con una "madre buena", comprensiva, capaz de escuchar y aconsejar; complementariamente, ubica a los estudiantes en el lugar de "buenos hijos" que escuchan y comparten.

"Esta [madre] es muy maternal, ¿no? Pero en definitiva es un poco la función que uno... que uno cumple, el rol que uno cumple. De pronto... este... hay muchas cosas que yo les puedo repetir en mi casa a mis chicos, y le entra por un oído y le sale por el otro. Pero si se los digo en el colegio, yo sé que me escuchan. Los agarro solos, ¿viste?, y yo sé que me escuchan. Y... y bueno y es un poco lo que les diría a mis hijos, también se los diría a ellos, así que..." (justificación de la elección de la foto de una madre como representación de la clase).

"Una escena de otra cosa que me pudiera, que me pudiese representar la clase. [...] Bueno, de pronto, una charla... mantener una charla con un grupo, por ejemplo, de, de amigos de mis hijos, por ejemplo ¿no?, con mis hijos/ amigos de mis hijos. Eh... de pronto la atención que ellos pueden prestar, eh... y... el compartir ideas y conocimientos, bueno, eso me puede representar la clase, no sé qué otra cosa podría representar la clase. Eh... es decir, charlando con ese grupo de chicos puedo... compartir diferentes puntos de vista, de acuerdo a lo que ellos saben, a lo que ellos... este... han, han vivido, o... o sus propias, sus propias experiencias, ¿no? Entonces, eso me representa un poco la clase porque yo me siento un poco como el adulto de este lado que comparte cosas con los chicos que están aprendiendo o que están comenzando a vivir del otro lado."

La escucha y la comprensión mutua ocuparían un lugar central. La diferencia entre los estudiantes y sus propios hijos estaría dada por la creencia de ser más escuchada por los primeros. Podría pensarse que la sensación de que a sus hijos las cosas que ella les dice y repite "...le entran por un oído y le salen por el otro..." la llevaría a buscar compensación en

los alumnos que sí la escucharían. De este modo la relación educador-educando, en la cual el primero comprende al segundo, se invertiría en parte: ella se sentiría comprendida por los alumnos en la medida en que se comportarían como buenos hijos que escuchan.

La relación educador-educando estaría centrada en los aspectos afectivos o formativos más que en los instructivos, en tanto hace especial hincapié en las relaciones personales, poniendo el acento en el "diálogo", en el "acompañamiento", en la "calidez", en el hablar y en el escuchar. Los saberes escolares serían explícitamente desplazados por la mayor importancia otorgada a los saberes propios de las relaciones interpersonales: la escucha, la comprensión, el acompañamiento, el consejo.

"[...] un animalito, pondría, que le está, este... eh... dando de comer a sus hijos, o que les está enseñando a, a cazar o a alimentarse a sus hijos, o que les está enseñando a volar a sus hijos, como en el caso del, del águila, ¿no?, que se cae el pichón, lo vuelve a levantar, lo vuelve a subir. Este... lo representaría con eso, sí. Empezar... los primeros pasos en la vida, aprender a vivir, aprender a conocer cosas, a defenderse, a... Porque en definitiva... yo... creo que los chicos desde 1º año a 5º año, lo que van aprendiendo es a defenderse en esta vida, a abrirse paso, abrirse camino, a... a qué es lo que se tiene que cambiar, que cuestionar, cómo tienen que referirse al otro, los modales, las costumbres, este... qué pueden dar, qué pueden recibir [...]" (representación del rol docente con un afiche).

"No, yo... es algo que están ahí adelante, es como la guía de una cosa, ¿viste?, es como, no sé, se me ocurre, qué sé yo, como un faro, ¿no?, que está más arriba y que está guiando a los demás. [...] Porque yo lo veo como una guía, más que como el que está metiendo conocimientos para que el otro los asimile" (identificación del profesor con un objeto).

"[...] Porque en ésta veo que hay uno que habla y hay otro que escucha. Es decir los dos están interesados en un mismo diálogo. [?] Y, el profesor ahí sería el que habla. O el profesor sería el que escucha." "[...] elegiría ésta, que sería, bueno... que es una forma de acompañamiento." "Porque en todas veo como un ejemplo de, de enseñanza, de calidez, ¿viste? [...]" (imágenes elegidas para representarse al profesor).

Enseñar es ayudar, orientar. El buen profesor es el que establece un buen vínculo con el estudiante, en una relación que es más importante y que "va más allá de la materia".

"Enseñar... [...] Yo diría que es... este... ayudar, conducir... este... despejar, despejar un poco el camino, ¿no?, este, orientar, bah, son muchos adjetivos, ¿no?, pero, eh, sería un poco de todo eso... lo que forma parte de la enseñanza, más allá de lo que es la materia, sino que el chico aprenda... a manejarse y a... a tener, este, diferentes vivencias, a tener un conocimiento general, pero a partir de ese conocimiento general, este, saber manejarse en medio de una sociedad, en un mundo, que es el mundo del... de la convivencia en el colegio. [...] Eso para mí es más enseñar que... que, que aprendan la materia".

"Y un buen profesor, bueno, es un rol bastante difícil y bastante amplio, ¿no? Es aquél que bueno, que además de tratar de que el alumno entienda lo que se está explicando, y que... que acepte la materia o que le guste, ¿no?, de alguna manera [...] lo considera más, como más allá de la materia, como persona, como ser humano, y lo comprende y lo escucha. Y pienso que ése le va a dejar una lección más importante que aquél que se dedica a perseguirlo nada más que en la materia, porque para él es la nota y nada más, es la asignatura. Ese sería, bueno, sería el mal profesor para mí, ¿no?"

La idea de al "nutrir y nutrirse", de "brindarse" mutuamente, reforzaría la hipótesis del fuerte vínculo emocional. Vínculo claramente ubicado en el registro de la madre nutricia, con la particularidad de tratarse de una relación que pareciera poder invertirse; tanto el formador como el sujeto en formación nutren y son nutridos, aprenden del otro, transmiten y reciben. En consecuencia, los lugares diferenciales de docente y alumno parecerían diluirse en una relación con rasgos simétricos más que complementarios (3).

"[...] es un poco una relación simbiótica, en querer brindarle, pero también me nutro de ellos, porque ellos me brindan muchas cosas. Me brindan, como te decía, esas ocurrencias, esa espontaneidad, esa... esas ganas de vivir que tiene el adolescente, esa fuerza, esas cosas tan lindas que bueno, que solamente se viven en la adolescencia."

"Claro, que también puede ser de mi parte [el aprendizaje], ¿no? Porque yo... al ir... creciendo y dejando generaciones atrás, las que... tienen, este... nuevas vivencias, y... y otros empujes, y otras inquietudes, este, me voy quedando un poco en el tiempo, ¿no? Y... pienso que de ellos también puedo aprender muchas cosas. Como me ocurre. De ellos también aprendo muchísimas cosas".

Por otra parte, la imagen del alumno que se reconocería en su representación aludiría a un adolescente impulsivo, ocurrente y también cruel.

"[Lo que más me gusta] es el contacto con los chicos, ¿no?, el poder estar con ellos [...] a pesar que él, el adolescente es... es cruel [...] es puro y están llenos de cosas nuevas. Es tan impulsivo. Es todo, un poco todo eso que uno va dejando. Es ocurrente. Las ocurrencias del adolescente me fascinan, me encantan, porque te salen con cada disparate, ¿viste?, que de pronto no lo podés retar, porque, y bueno, y si es lo que todo el mundo está diciendo, y lo que se escucha, y qué sé yo".

"¿Lo qué menos me gusta? Es que son un poco confanzudos, ¿no? Un poco también uno a veces le dará lugar a todo este tipo de confianza. [...] a veces los lleva a descolocarse un poco. [...] a veces uno se siente como herido o agredido por algunas cosas que te dicen o te hacen, por esa crueldad misma que tienen pero que no se dan cuenta, forma parte de su... de su formación, de los cambios que viven en ese momento, ¿no? Entonces eso no me gusta. [...] Pero después digo, bueno, qué sé yo, qué va a hacer, son, es así. Pasa... no... no se dan cuenta, no se dio cuenta. A lo mejor, en otro momento lo llamo y le digo, mirá, esto no está bien [...] Pero de pronto, si es un chico medio atrevido, aprovecha como para, pero es raro, para volver a repetir cosas así. [...] De faltarte el respeto, sí. No se da mucho. Antes lo notaba más".

La imagen del alumno-adolescente "impulsivo" y "ocurrente" que correspondería a lo que más le gusta de su rol docente, tendría su contracara en la imagen de "crueldad" y de "descolocarse" que constituirían lo que menos le gusta de su tarea. Lo positivo y lo negativo del rol docente se corresponderían así con dos caras complementarias de su relación con los alumnos. Lo bueno es el contacto con los alumnos; lo malo su crueldad, que sean "confanzudos"; las ocurrencias del adolescente le encantan, pero merecerían ser retados. De este modo lo malo pareciera dado por un exceso en el vínculo personal altamente valorado.

Frente al alumno que "se descoloca", pareciera que la respuesta de la docente fuera recurrir al diálogo "a solas"; la "fascinación" que ejercerían sobre ella los jóvenes le impediría retarlos y mantener los límites. Por otra parte, estas conductas de los estudiantes serían justificadas por la profesora porque el joven "no se daría cuenta", de manera similar la "crueldad" del estudiante sería atribuida a una especie de "naturaleza" del adolescente ("forma parte de su formación, de los cambios que viven en ese momento").

Complementariamente con los sentidos ya mencionados, en su representación serían rechazados los distintos significados vinculados a actitudes de violencia sobre el educando; el ejercicio de la violencia, tanto desde el registro fantasmático materno en su vertiente negativa (expresado en el negar el alimento, mantener encerrado y en situación de vacío) como desde el registro fantasmático de la formación como control del sujeto en formación (expresado en el ejercicio del poder y del control) es explícitamente rechazado.

"Éstas [por las imágenes de un señor amenazando a un joven con un bastón y de un policía frente a unos jóvenes], autoritarias no". "Ésta del chico encerrado [por la foto en que se ve a un nene asomando de un cesto], no. Porque yo no lo veo así. Este... veo que sí el chico está encerrado es porque trae problemas de su casa. No, éste [por la imagen de una

ventana tapiada] tampoco, éste [por una foto que muestra una puerta en medio de un parque] tampoco. Como una puerta, ese vacío, para nada. [?] Porque... porque, al contrario, es un... ahí aprenden, y aprenden bastante" (Imágenes rechazadas como representación de la clase).

"Un mal profesor es aquél que es injusto [...] le da ejemplos de injusticia al chico, ¿no? Que el chico viene a su casa todo mortificado porque, porque estudió y... y no se le dio la posibilidad que tenía... o se lo trató de perjudicar, o se lo persiguió, que eso el chico lo nota, ¿no? [...] dar... la clase de una manera y después toma de otra manera, como para perjudicarlos, ¿no? [...] Claro, los chicos dicen que es todo así. Les da una cosa, no se entiende nada lo que dice, no se le puede preguntar, si uno le pregunta le contesta mal, se enoja, después toma otra cosa que nadie entendió, que no se dio. Bueno, eso es un mal profesor, y creo que en definitiva también eso es un ejemplo de injusticia, ¿no?"

La cultura institucional de la escuela jugaría, a juzgar por los comentarios de la profesora, un rol central en la constitución de estas imágenes con predominio del vínculo materno en su vertiente positiva. Las actitudes de escucha y comprensión del alumno serían consideradas un aspecto idiosincrásico propio de este establecimiento y altamente valorado a nivel institucional, cuya contrapartida es el desgaste que produciría en el docente.

"Eh... porque además aprendí ahí en el colegio, a escucharlos [...] Que esa es otra de las cosas del colegio: se interesa mucho por el problema en particular de cada chico. [...] Esa, esa preocupación por el alumno que yo no sé si existe en otro colegio. [...] Pienso que es mejor que sea así, ¿no?, porque el chico se va... va viendo que a él le están dando un lugar como persona, que no es alguien que va a estudiar nada más y que... y que asimilar conocimientos, y que sale del colegio y que ya todo se terminó, ¡no! [...] Pero eso también implica un desgaste mayor en uno, ¿no? Porque es más fácil... eh... ir ahí, tomar la lección, dar la clase y, y punto."

En las distintas respuestas analizadas hasta aquí, el conocimiento escolar no pareciera constituir un elemento importante de la relación docente-alumno; cuando es incluido, su lugar es claramente secundario o desvalorizado. Al preguntarle directamente por el conocimiento, aparecen tres imágenes que parecieran expresar sentidos similares.

"Y el conocimiento es una serie de cosas que se incorporan. [...] El conocimiento es lo que se incorpora. [...]"

"Porque aquella [por la imagen de una persona de edad y un niño mirándose], también sería algo así como aprendizaje, ¿no?, el poder escuchar lo que dice."

"Esta [por la foto de un cielo estrellado] también me gusta porque esto es el cosmos, y el cosmos es el orden, ¿no?; así que desde el momento en que es el orden, también el conocimiento... es tener un orden de las cosas."

Esta imagen del conocimiento pareciera considerarlo como algo múltiple y ordenado, pero no necesariamente integrado. Aparecería, además, como un objeto externo que el aprendiz debe incorporar, sin que se incluya el lugar del educador en este proceso.

"¿El aprendizaje? Bueno, es una serie de conocimientos que se va asimilando, ¿no?, que después va a formar parte de la cultura general de ese chico. [...] tenga ciertos conocimientos, que si bien no... no calaron muy hondo, porque de pronto no le gustó, pero bueno, son conocimientos generales. Es una serie de conocimientos que se asimilan."

Ante el predominio de las relaciones interpersonales por sobre las relaciones desde los roles de formador y sujeto en formación, los "saberes de la vida" ocuparían un lugar central, desplazando y reemplazando a los saberes escolares. Cuando estos últimos son incluidos en la relación parecieran ser representados como objetos externos que el profesor posee y que debe "meter" en el alumno (usando una frase de la propia docente), o como objetos que los estudiantes deben asimilar en una relación en la cual la figura del docente pareciera ausente.

#### 4. La clase escolar

El rasgo más significativo de la clase escolar es el vacío que deja la ausencia de saber escolar, vacío que es ocupado, en parte de la clase, por charlas informales y actividades varias. En otros momentos es posible reconocer una "fachada" de actividad académica en la cual se evidenciaría la presencia de un conocimiento escolar que la profesora pareciera mostrar pero no transmitir; se trataría de un saber que es posesión de la docente y del cual no pareciera proponerse su circulación. Todo ello acaece en un clima de dispersión, desinterés y desorden producto de la falta de organización de la clase ante la ausencia de tarea académica, reforzado por la ausencia de normas y por el relajamiento del control. Al mismo tiempo, las relaciones entre los alumnos y con la docente son de cordialidad, amabilidad y respeto mutuo (4).

La ausencia de tarea y el reemplazo del saber escolar por el saber cotidiano resultan especialmente visibles al comienzo de la clase.

*"Mientras íbamos hacia el aula, en el patio varios [A] (5) que estaban a la altura del kiosco, le dicen a P que no tuvieron recreo, que ahora suben.*

*P (a los [A]): Sí, los espero. [...]*

*P deja las cosas en el escritorio. Varios A, en especial varones, se amontonan alrededor de P. Le hacen múltiples comentarios. Un A pregunta si va a nevar. [...] P dice que sí, que es posible. P explica cómo se produce la nieve, que tiene que haber temperaturas bajo cero. Mientras tanto, en el aula el barullo es grande.*

*Otro [A] (ubicado a la izquierda): Me tengo que operar de sinusitis. No me duele, pero me tengo que operar.*

*P (en respuesta a este alumno): Bueno. P le dice algo más que no alcanzo a escuchar. Un par de chicos le dicen algo a P sobre la profesora de música y salen del aula.*

*[...] El ruido es fuerte.*

*[A]: Profesora, tengo una inquietud. Escuche. -Y le pregunta por el choque de unos cuerpos celestes.*

*P explica que es un cometa que va chocar contra Júpiter.*

*P (a la clase): ¿Qué es un cometa?*

*(A): ¿Qué es, che?*

*[A]: Un pedazo de piedra de la galaxia.*

*La profesora retoma de lo que dijeron, da la definición.*

*P: Es hielo y barro; barro no, polvo de la galaxia. [...]*

*P escribe en el libro. Entran dos [A] con el preceptor. [...]*

*El [A] del primer banco le pregunta a P por el anillo que tiene puesto. P le responde. Ambos hablan del anillo. P lo señala y le dice algo.*

*P: Bueno, estoy esperando silencio (dirigiéndose a la clase).*

*Entra el preceptor, produce ruido la silla que se corre al abrir la puerta. P se interrumpe. [...] P retoma la consigna para la puesta en común de una guía.*

*Un [A] lee la 1ª pregunta.*

*P: ¿No hay una tiza?*

*P mira por el suelo, a ver si encuentra alguna. Una (A) del lado del pasillo también mira bajo el banco. Sale un [A] del 1º banco a buscar tizas, por indicación de P.*

*Otros [A] del frente (al [A] que sale a buscar tizas): Vamos soldados, 1, 2, 1, 2.*

*Mientras tanto, los demás A hablan entre sí de cualquier cosa."*

El momento previo al comienzo del trabajo académico se alarga ante la realización de otras tareas por parte de la profesora (como la firma del libro de temas), la interrupción del preceptor, la "espera" de las tizas, las preguntas de los estudiantes.

Durante todo este segmento, la relación presenta rasgos de fuerte horizontalidad y cordialidad. La comunicación pareciera dirigida por los estudiantes, quienes inician los diá-

logos y traen los temas. La profesora ocuparía un rol complementario de aceptación y respuesta a los interrogantes de los distintos alumnos. Interrogantes que oscilan entre temas absolutamente ajenos a la clase (como el anillo de la profesora) y temas más vinculados con la materia (como la nevada o el choque de un cometa). La profesora explica ambos fenómenos recurriendo a saberes específicos propios de la geografía. Sin embargo este saber que ella "muestra" no circularía con posibilidad de ser apropiado por los estudiantes, pareciera quedar limitado a su "presentación" por parte de la docente, con rasgos, además, de banalización (por ejemplo, en la definición de cometa que ofrece la docente: "Es hielo y barro; barro no, polvo de la galaxia").

La primera actividad consiste en la puesta en común de las respuestas a unas preguntas que los alumnos habrían contestado previamente. No se registra ningún comentario de "ubicación" ni de "apertura" del tema. Casi inmediatamente que la profesora da por comenzada la actividad, se producen interrupciones y desviaciones de la tarea, que luego se suceden en forma permanente.

*"Lee una (A) la respuesta a una pregunta de la guía. Dice que las precipitaciones disminuyen de NE a SO.*

*P: Estás hablando del S del Río Colorado, sino es de E a O.*

*[A]: Está confuso.*

*[A]: ¿Lo podría resumir usted, profesora? (a los gritos). No está claro en el libro.*

*[...] P empieza a dibujar el mapa de la Argentina en el pizarrón.*

*[A]: ¿Qué es eso? (por el dibujo de P).*

*A: Argentina.*

*A: Mañana juega (refiriéndose al partido de fútbol).*

*A (a P, que sigue dibujando el mapa): Dibuje Nigeria (porque juega contra Nigeria).*

*Varios A gritan. P sigue dibujando. [...]*

*P: Región mesopotámica, clima subtropical sin estación seca. Entonces, ¿cómo será el clima?*

*Algunos alumnos responden: hablan de los milímetros de lluvia, de características del clima; otros dicen cualquier cosa como zona boscosa.*

*Alguien dice: Tarzán debiera estar ahí.*

*La profesora va anotando en el mapa los milímetros de lluvia correspondientes a las distintas zonas con los datos que dan algunos alumnos. Los demás charlan entre sí. [...]"*

Desde los alumnos, los mecanismos de evitación del saber son múltiples. Las respuestas a las preguntas de la guía -cuando no constituyen un "espacio de juego" con respuestas "en chiste"- ofrecen un saber parcial, de tipo tópico (6), que no pareciera corresponderse con el saber esperado por la docente, quien amplía todas las respuestas. Además, se suceden intervenciones que interfieren con la tarea, sea sólo entre los alumnos (charlas o actividades paralelas) o con intentos de involucrar a la docente (como la pregunta sobre Nigeria).

Frente a este comportamiento de los estudiantes, la profesora retoma a partir de las respuestas correctas, haciendo "como si" no escuchara las otras intervenciones. En consecuencia, la clase quedaría conformada por dos "escenas": una donde se desarrollarían diversas actividades y conversaciones en ausencia del saber escolar; otra en la cual estaría presente el saber escolar del que participa la docente y algunos alumnos (que parecieran ir rotando). En esta segunda escena el saber escolar pareciera banalizado (7) e inmóvil. Si bien la profesora traería a la clase un saber elaborado en función de un esquema teórico de interpretación, el mismo pareciera quedar limitado a su presentación por la docente sin que circule entre los estudiantes, ante el predominio de conductas de evasión en los estudiantes y de ausencia de control de las mismas por parte de la profesora.

La clase continúa con una explicación sobre los vientos locales que pareciera actuar como introducción al tema.

"P: Vamos a ver entonces vientos locales.

P escribe en el pizarrón <vientos locales> como título y abajo <Zonda>, <Pampero>, <Sudestada>.

P: Bueno chicos, a ver si se callan, porque no quiero... ( no termina la frase).

Nada cambia. Igual, unos segundos después empieza a explicar el Zonda. Va haciendo preguntas para completar la explicación. Algunos A participan, respondiendo las preguntas de P.

P: Si no se callan, ya les doy las preguntas y lo hacen ustedes. [Lo dice como amenaza pero no se la ve enojada.]

As: ¡No!

Baja un poquito el ruido. La profesora explica con el aporte de algunos alumnos.

[...] Hay gran barullo. La profesora borra el pizarrón y anota preguntas.

Los A gritan el apellido de la profesora. Lo gritan varias veces como si fuera una cancha de fútbol. La profesora se da vuelta y los mira seria. Los alumnos paran de gritar.

[A]: ¡Profesora! [con voz chillona y en broma]. La profesora no se da vuelta y sigue escribiendo.

Sale un [A]. Otro [A] se acerca a la profesora con una hoja en la mano; ella sigue escribiendo. No sé si hablan. La profesora escribe en el pizarrón un cuestionario sobre vientos locales.

Responder:

1) ¿Por qué el viento Zonda es esperado en la región de Cuyo y qué consecuencias determina?

2) ¿Cuáles son las características del Pampero y sus consecuencias?

3) ¿Qué características presenta la Sudestada, qué consecuencias y por qué?"

Esta actividad se asemeja a la puesta en común en cuanto a la dinámica del saber académico y de la comunicación: un circuito con centro en la profesora del que participan sólo algunos alumnos y cuyo tema está vinculado al saber académico, y múltiples circuitos paralelos en los cuales el saber escolar se encontraría ausente. La falta de participación sería más manifiesta y se registran algunos intentos de la docente por lograr una disminución de la dispersión a partir de dos intervenciones que asumen la estructura sintáctica condicional propia de la amenaza; el tono de voz y su reacción posterior hacen pensar que se trata de amenazas ficticias (en el sentido de que no habría probabilidades reales de que se cumplieran). Utiliza también la mirada ante el vitoreo de su nombre.

Las preguntas copiadas en el pizarrón y que los estudiantes deben contestar en subgrupos con ayuda del libro parecieran apuntar a conocimientos de tipo tópico, lo cual resultaría más claro durante la puesta en común hacia el final de la clase.

"Algunos A copian, muchos parecen no copiar nada. [...] Están jugando a algo, tiran los dados. Sale un [A] sin que P lo vea. La profesora está otra vez en su escritorio mirando algo.

Una (A) va a la biblioteca a buscar libros. Varios A le dicen <traéme uno>. La (A) vuelve y dice: <está cerrada la biblioteca>. [...]

P permanece en el escritorio todo este tiempo.

Se levanta la (A) que fue a la biblioteca y le dice a P: <No hay libros, profesora>. P se encoge de hombros y los mira.

Hay quizás dos libros: uno justo atrás mío, otro entre los [A] del frente.

La profesora habla con los [A] del primer banco.

P: Bueno, tienen que trabajar con el libro, así es que... Son ustedes los que tienen que traer el libro, no yo.

[...] La profesora pregunta quiénes tienen libro. Aparecen varios libros que antes no se veían. La profesora busca en el libro de un [A] que está detrás mío. [...]

Dos (A) que están ubicadas al frente parecen trabajar, buscan en el libro. También hay dos [A] en el frente y un grupo de cuatro (A) del frente del lado de la ventana que parecen trabajar.

Un [A] del lado de la ventana está solo. Se le acerca otro; creo que tiene una radio o algo así encendida.

En la fila del medio se incorporan varios A y forman un grupo de cinco [A]. Tienen un libro que uno está mirando; todos los demás parecen estar haciendo otra cosa.

El [A] de atrás mío llama a los gritos a otro [A].

La profesora está con el [A] del primer banco, hablan del partido. Luego la profesora le dice que vaya a algún grupo, [...]

(A) que está detrás mío: No estamos haciendo nada (entre risas).

Varios A siguen paseando por el aula. Un [A] que está detrás mío empieza a cantar en inglés. P está en el escritorio ordenando algo.

Tres [A] tienen los walkman puestos. [...] P ve a los [A] que tienen los walkman, se acerca a ellos. [...]"

Durante el trabajo en subgrupos, la profesora prácticamente no realiza ningún seguimiento de la actividad, permaneciendo incluso largos ratos en el escritorio ajena a la dinámica de la clase. Se registra, además, la despreocupación de la profesora por la falta de libros, "como si" se tratara de algo que fuera responsabilidad exclusiva de los alumnos. Las conductas de evasión se incrementarían en comparación con lo registrado previamente: a las conversaciones múltiples y permanentes, los cantos y las salidas del aula, se agregan en este segmento el uso de walkman y el juego de dados. Igual que en los segmentos anteriores, también se registran conversaciones de la docente con los alumnos sobre cuestiones ajenas a la clase, como el partido de fútbol.

Durante esta actividad, y ante el corrimiento de la docente, el saber pareciera ubicado casi exclusivamente en el libro. Las posibilidades de vínculo de los alumnos con el saber se verían drásticamente reducidas ante la falta de libros y ante el largo tiempo dedicado a una actividad que sólo algunos realizarían. El saber geográfico pareciera permanecer como algo externo para algunos alumnos y como ausente para muchos otros. Los propios protagonistas verbalizan la ausencia de enseñanza y de aprendizaje.

La última parte de la clase está dada por la puesta en común de lo realizado en los subgrupos y por las explicaciones de la docente a partir de la misma.

"P: La primera (como solicitando que lean la respuesta a la 1ª pregunta).

Varios A piden leer. Lee un [A] con voz muy fuerte. Los A del lado del pasillo dicen que van a copiar la respuesta porque no la hicieron, pero el [A] que lee habla muy rápido.

P: Les doy las características. Se callan, sino las buscan ustedes.

Hay mucho ruido, charlan y también hay un sonido de fondo como un zumbido.

P: Pasa como viento (pausa) seco. [Como nadie le contesta, se contesta sola.]

P sigue explicando las características del Zonda y sus consecuencias. Algunos A participan.

P: ¿Qué temperatura tiene el Zonda?

Nadie contesta. Finalmente lo dice P: 37 grados. [...]

P (al grupo) Acaban de terminar la primera porque lo dije yo.

Un [A] (en respuesta a P): No, no, escribe tan rápido!

El [A] le muestra la hoja a P.

P (al mismo grupo): No hacen nada. ¡A ver las características allá atrás!

Lee a los gritos una (A) del fondo del lado del pasillo. Lee directamente del libro, desde el principio del tema. La profesora la mira.

Otro [A]: Frío y seco.

La profesora retoma la explicación a partir de esto último.

La profesora vuelve a dibujar el mapa de Argentina para mostrar la ubicación de los centros anticiclónicos y la orientación de los vientos. [...]

P: ¿Es permanente o estacional?

Algunos dicen permanente, otros estacional.

Se produce un diálogo entre P y un [A] sentado sobre la mesa en el primer banco. Es el único que va dando las respuestas correctas que la profesora retoma.

Hay otro [A] más sentado sobre la mesa. Un [A] del lado de la ventana va completando sus respuestas en la carpeta. [...]"

La puesta en común se hace en medio de la charla generalizada, "como si" no importara si se escuchan o no las distintas intervenciones. Muchos alumnos ni siquiera "simulan" estar en clase. Cuando los alumnos dan sus respuestas a la guía se registran conductas de ficción (8): un [A] no entiende la propia letra; otra (A) lee directamente del libro desde el principio del tema; otros estudiantes dicen que van a copiar la respuesta, evidenciando que no lo hicieron en su momento; otros más, adivinan la respuesta. La profesora acepta en silencio las respuestas inadecuadas y se dirige sólo a los estudiantes que participan, a quienes dirige la palabra y la mirada.

El saber pareciera ser sólo una posesión de la profesora. El conocimiento tópico que solicitaban las preguntas sería re-formulado por la profesora en una explicación comprensiva de los procesos involucrados en la dinámica de los vientos zonales. Sin embargo, estas intervenciones serían escuchadas sólo por un pequeño número de estudiantes (en algunos momentos, uno solo). Ante la evasión de la tarea, la profesora recurriría a diversos mecanismos para mantener la fachada de clase y continuar con el desarrollo de la actividad, como responderse a sí misma "como si" se hubiera tratado de preguntas retóricas y no de preguntas que no obtuvieron respuesta. Esta modalidad de la comunicación en la cual la profesora se quedaría "hablando sola" evidenciaría la simulación, el corrimiento de los roles esperados de educador y educandos, la ficción de clase y la imposibilidad de circulación del saber que la docente posee.

El control de las conductas de evasión es prácticamente nulo; sólo se registra un pedido de silencio acompañado de una amenaza (incumplida) al comienzo de la puesta en común. Sin embargo, la docente reconoce la ausencia tanto de tarea ("*No hacen nada*") como de saber apropiado ("*Acaban de terminar la primera porque lo dije yo*").

En síntesis, el saber escolar que se presenta en la clase resultaría, por su modalidad de presentación y como efecto del corrimiento de los roles socialmente esperados de profesor y estudiantes, en un saber ausente que produciría efectos de vacío.

El nivel instrumental se encontraría totalmente desdibujado ante la ausencia de consignas de trabajo, ante las evasiones de las mismas o ante las conductas de simulación. En términos de Pichon Rivière (1983) toda la clase habría permanecido en pre-tarea (9). El mejor indicador de esta situación estaría dado por las características que asume la comunicación centrada en la actividad académica, la cual sería sólo una mínima parte de la comunicación en la clase (no se da durante toda la clase y cuando se da no involucra a todos los presentes). Las permanentes charlas simultáneas interfieren con la comunicación en torno al saber, llegando incluso a impedirla. Sin embargo, la docente pareciera hacer "como si" la comunicación fuera efectiva.

A las conductas ajenas a la actividad propuesta se suman conductas vinculadas con la misma pero cuyo sentido no apuntaría a su resolución, las cuales también contribuirían al desorden generalizado. Conductas como: no tener libro, no responder las preguntas, copiarlas de un compañero o cuando la profesora las sistematiza; contestar las preguntas de la docente a los gritos, o diciendo cualquier cosa, o no responder en absoluto. Por su parte,

la profesora contribuiría al escaso lugar que ocupan la tarea y el saber escolares en la clase, en tanto mantiene al curso sin actividad escolar por largos períodos y, durante la actividad, no cumpliría con la función de gestión (10) de la misma, al permitir las evasiones y el desempeño de roles individuales (11). Se registran escasos llamados de atención y algunas amenazas -no cumplidas- que en general no logran su propósito, aunque la profesora pareciera actuar "como si" fueran efectivos. La ausencia de gestión no permitiría sostener el mínimo de organización y orden para que la instrucción pueda realizarse. Ante este corrimiento del rol docente, pareciera más adecuado hablar de anomia que de transgresión.

La ausencia de control se daría también en relación a la actividad académica: no se registra ningún comentario vinculado a calificaciones, notas o evaluaciones.

La falta de organización de la clase, tanto desde lo social (por la ausencia de normas y de control) como desde lo instrumental (por la escasez de actividades escolares y por el corrimiento de su cumplimiento y seguimiento) darían cuenta de un liderazgo *laissez-faire* (12). En consecuencia, el lugar de líder quedaría vacante, en tanto tampoco se registran liderazgos entre los alumnos. Ello permitiría explicar también el funcionamiento de la clase desde lo individual, con características más propias de un agrupamiento o serie que de un grupo.

El vacío de saber académico que caracterizaría a la clase, por momentos haría difícil la diferenciación de roles; tanto en el momento inicial como durante el trabajo en subgrupos la diferenciación del lugar de la profesora se daría principalmente por rasgos externos (básicamente, su mayor edad y su ubicación espacial) más que por las características de su comportamiento (el cual sería similar al de los estudiantes).

Frente a esta ausencia del conocimiento escolar, entre los alumnos se registra la circulación de otros saberes propios de su medio social y cultural, vinculados con su vida cotidiana, como la música y el juego. Por otro lado, se reconocería la presencia de saberes vinculados a la "supervivencia" en la clase, al desarrollo de mecanismos que permiten "zafar" sin ser sancionados.

El clima emocional es de tranquilidad y cordialidad, en un ambiente de escasa verticalidad. Se asemejaría a un grupo de adolescentes en tiempo libre: algunos charlan, otros juegan, otros cantan, otros escuchan música, otros más leen revistas...

## 5. Conclusiones

En el caso analizado encontramos una fuerte correspondencia entre los sentidos atribuidos a las representaciones de la formación y a las prácticas pedagógicas en situación de clase escolar. El predominio de relaciones centradas en lo afectivo y en lo interpersonal desplazaría al saber de la relación docente-alumno. El conocimiento académico pierde lugar y su ausencia deja un vacío que produce efectos de sentido. El saber escolar se encontraría reemplazado por las relaciones de orden psicofamiliar y asumiría rasgos propios de las relaciones maternas.

En las representaciones de la formación de la profesora, las relaciones desde los roles de docente y alumno -relaciones de orden sociopolítico- se verían interferidas, reemplazadas por las relaciones desde los roles de madre e hijo -relaciones de orden psicofamiliar-. Ello se vincularía con el predominio de la sumisión frente a los contenidos maternos en su vertiente positiva, complementado por la dificultad reconocida por la profesora para ejercer el control, poner límites y sancionar las transgresiones. Los saberes que predominan son así los saberes vinculados a la escucha y la comprensión del otro.

El deslizamiento del orden sociopolítico al psicofamiliar se expresaría a nivel de las prácticas pedagógicas en la existencia de un saber escolar ausente. La docente no organizaría la clase ni desde lo social (ausencia de normas y control) ni desde lo instrumental. El

conocimiento escolar que constituiría el tema a ser enseñado ocupa escaso tiempo, siendo reemplazado en varios momentos por el saber cotidiano; y, cuando aparece, queda debilitado ante las evasiones de la tarea y las dificultades para la gestión de la clase. Por consiguiente, en estas clases la presencia del saber escolar es débil y con rasgos de ficción. Esta ausencia del saber escolar se presentaría como una "falta" con efectos de banalización de la tarea académica y de empobrecimiento de los aprendizajes posibles.

El vacío que deja la ausencia del saber como elemento simbólico ubicaría a profesora y alumnos en lugares fijos e inmovilizados. No habría posibilidad de aprendizaje de los contenidos disciplinares ni de advenimiento al lugar del saber en un proceso de subjetivación. La ausencia de saber, el reemplazo de su enseñanza por su (re-)presentación, dejaría a los alumnos librados a sí mismos, inmovilizados en un lugar de no tarea, no saber, no poder.

Esta ausencia del saber, tanto a nivel de las representaciones como de las prácticas, daría lugar a la indiscriminación y al debilitamiento de las diferencias no sólo entre saber y no saber, entre saber escolar y saber no-escolar, entre alumnos que saben y alumnos que no saben, sino también entre docente y alumno, los cuales parecerían ocupar lugares intercambiables.

La ausencia de control en la clase pareciera estar vinculada tanto a su rechazo explícito como a la "fascinación" que le despertarían los adolescentes a los cuales, en consecuencia, no podría retar, y también por considerar que estas actitudes de los estudiantes son "naturales" y casi "inevitables". Comprensión y aceptación del adolescente que parecerían correlativas a la ausencia de límites y de control. La imposibilidad de ejercer la violencia simbólica imprescindible al proceso de formación, al establecimiento de normas, al control de su cumplimiento, a la frustración inevitable de todo aprendizaje, daría lugar a dificultades en la función de gestión de la clase. Sin el orden mínimo necesario, la función de instrucción no puede desarrollarse. En consecuencia, el saber escolar presente en las explicaciones de la profesora, queda inmovilizado, impedido de circular ante la ausencia de un sujeto capaz de acompañar sus desplazamientos posibles. En este caso el saber inmovilizado quedaría oculto, desplazado por los saberes cotidianos, por el desorden producto de la ausencia de gestión, por el predominio de los deseos e intervenciones en un registro individual por sobre la actividad colectiva de enseñanza-aprendizaje.

#### Notas Bibliográficas

- (1) Se denomina "caso" a cada clase escolar conformada por un grupo de alumnos, uno o más docentes y un contenido dado (materia o espacio curricular).
- (2) Gérard Mendel (1972) diferencia las relaciones propias del ámbito familiar, basadas en las relaciones de autoridad paterna, de las relaciones propias de los espacios sociales -entre ellos la escuela-. El predominio de relaciones de tipo familiar en las relaciones sociales extra-familiares constituye, a juicio de este autor, una regresión del nivel sociopolítico al psicofamiliar.
- (3) Las relaciones simétricas y complementarias han sido conceptualizadas por Watzlawick, Beavin y Jackson (1971).
- (4) Destaco este rasgo de "buen clima" porque en general en las clases en las que el saber académico se encuentra ausente o excesivamente banalizado y el control es débil suelen generarse climas tensos y cargados de agresividad.
- (5) Con [] se identifica a los varones y con () a las mujeres.
- (6) Recurrimos aquí a la clasificación de conocimiento de Verónica Edwards (1989).
- (7) Usamos el término "banalizado" en el sentido que le da Chevallard (1985).

- (8) Ficción en el sentido de simulación. "Consiste en la representación de una escena que va más allá, que re-presenta en una estructura de ficción, ilusoria, insistiendo, profundizando, transformando la escena de enseñanza en su re-presentación." (Souto, 2000, p. 218).
- (9) Pichon Rivière (1983) define a la pre-tarea como el momento en que no es posible abordar la tarea explícita (definida como el objetivo del grupo), como el momento de las resistencias, de la repetición y la reproducción de viejos esquemas, del predominio de la individualidad por sobre el grupo, de la presencia de ansiedades de tipo confusional y persecutoria.
- (10) Walter Doyle (1986b) propone diferenciar en la enseñanza dos funciones: la instrucción (en torno a los problemas de aprendizaje) y la de manejo, gestión o administración (vinculada a los problemas de orden).
- (11) Benne y Sheats (1960) clasifican a los roles en tres grupos: individuales, de tarea y de mantenimiento.
- (12) Lewin, Lippitt y White (1971) reconocen tres tipos de liderazgo: democrático, autoritario y laissez-faire.

#### Referencias Bibliográficas

- Balibar, É. (2001) "El estructuralismo, ¿destitución del sujeto?" Seminario dictado en el Centro Franco-Argentino de Altos Estudios. Buenos Aires, Mimeo.
- Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l'institution éducative*. París, Gauthiers Villars.
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C. y Mosconi, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.
- Benne, K. y Sheats, P. (1960) "Roles funcionales de los miembros de un grupo", en Bradford, L. y Frechn, J. (comp.) *Dinámica del grupo de discusión*. Buenos Aires, Editorial Tres.
- Bernstein, B. (1985) "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En *Revista Colombiana de Educación, N° 15*, Bogotá, primer semestre de 1985.
- Bernstein, B. (1986) "Sobre el discurso pedagógico", en *Dialogando N° 12*. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. Material de trabajo para investigadores. Traducción Cristian Cox.
- Berthelot, J.M. (1990) *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*. París, Presses Universitaires de France.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Deleuze, G. (1973) "A quoi reconnaît-on le structuralisme?", en Chatelet, F. (dir.) *Histoire de la philosophie*. Hachette-Littérature.
- Deleuze, G. (1988) *Diferencia y repetición*. Madrid, Júcar.
- Deleuze, G. (1989) *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós.
- Doyle, W. (1986a) "Context representation in teacher's definitions of academic work", en *Curriculum Studies*, 86, Col. 18, N° 4, pp. 365-379.
- Doyle, W. (1986b) "Classroom organization and management", en Wittrock, M. (ed) *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, Macmillan.
- Edwards, V. (1989) "El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación". México, versión mimeografiada.
- Flament, C. (1977) *Redes de comunicación y estructura de grupo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- French, J. y Raven, B. (1971) "Bases del poder social", en Cartwright, D. y Zander, A. (comp.) *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México, Trillas.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Nueva York, Aldine Publishing Company.
- Jodelet, D. (dir.) (1989) *Les représentations sociales*. Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- Kaës, R. (1968) *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris, Cujas.
- Kaës, R. (1986) *El aparato psíquico grupal*. México, Gedisa.
- Kaës, R. (1995) "La formation entre dé-formation et trans-formation", en Congrès L'effet Pygmalion de la formation initiale à la formation des adultes. Université d'été, Chambéry, France (10/07/1995).
- Kaës, R. y otros (1968) *Fantasme et formation*. Paris, DUNOD.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1981) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona. Labor.
- Lewin, K, Lippitt, R. y White, R. (1971). "Climas grupales en distintos tipos de liderazgo". En Cartwright, D. and Zander, A. (comp.) *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México, Trillas.
- Mastache, A. (1993) "Las fantasmáticas de la formación. Análisis de su incidencia en una clase escolar", en Souto, M. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mastache, A. (2003) "La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año XI, N° 21*, septiembre de 2003, pp. 38-46. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.
- Mastache, A. (2007) "El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas". Tesis de Doctorado, Buenos Aires, IIICE (UBA).
- Mendel, G. (1972) *Sociopsicoanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, S. (1985) *Psicología Social*, Tomo II, Barcelona, Paidós.
- Pichon Rivière, E. (1983) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Souto, M. (1997) "La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media". Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Souto, M. (2007) "Alguna nota sobre la investigación clínica en educación y formación". Buenos Aires, IIICE-UBA.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London, Sage Publications.
- Watzlawick, P., Beavin, H. y Jackson, D. (1971) *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

**FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO (1) ESCOLAR  
DE LOS ALUMNOS DEL ULTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA  
(según datos relevados por el Operativo Nacional  
de Evaluación de la Calidad)**

*Graciela Imperiale  
Fernando Avendaño*  
(Universidad Nacional de Rosario)

**Resumen**

La presente investigación reporta los resultados de uno de los proyectos ganadores del Concurso "Promoción del uso de Estadísticas Educativas en Investigación" organizado por el Ministerio de Educación de la Nación. En el mismo se analizó la posible influencia de factores económicos, familiares, educativos, laborales y motivacionales, en los aprendizajes en Lengua y Matemática demostrados por 65.000 alumnos del último año de la escuela media. Se utilizaron técnicas estadísticas uni- y multi-variadas para el análisis de los datos. Se discuten algunos de los resultados más relevantes, así como el posible valor de este tipo de relevamientos estandarizados.

**Palabras Clave**

Estadísticas educativas - Factores socioeconómicos - Rendimiento académico - Operativo Nacional Evaluación Calidad Educativa - DINIECE.

**Summary**

The present investigation reports the results of one of the winning projects of the Competition "Promotion of the use of Statistical Educational in Investigation", organized by the Argentinian Ministry of Education. It analyzes the possible influence of economic-, family-, educational-, labor- and motivational-factors, in the learnings of Spanish and Mathematics demonstrated by 65.000 students of the last year of High School. Uni- and Multi-variable Statistical Techniques were used for the analysis of the data. Some of the most outstanding results are discussed, as well as the possible value of this type of standardized reports.

**Key Words**

Educational Statistics - Socioeconomic factors - Academic Performance - National Report of Evaluation of Educational Achievements - DINIECE.