



**Universidad de San Andrés – Escuela de  
Educación  
Doctorado en Educación – cohorte 2006**

**"Saberes, disciplina e identidades en los  
materiales y objetos escolares.  
Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos"**

Tesista:

Mg. **Daniel Brailovsky**

Tutores:

Dr. Mariano Narodowski

Dra. Claudia Romero

**2010**

## **Gracias**

A mis directores de tesis, Mariano Narodowski y Claudia Romero, por la gran confianza y por la ayuda entregada, y a las autoridades del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés por la inmensa dedicación y esmero en diseñar y sostener una excelente carrera.

A Catalina Wainerman, a Ruth Sautu y a mis compañeras de cohorte (Alejandra Cardini, Angela Corengia, Betina Duarte, Cristina Carriego, Ana María Mass, Ana María Bartolini y los demás que compartieron encuentros), junto a quienes el trabajo cotidiano se enriqueció, se profundizó, se hizo más leve en los momentos de agotamiento, en fin... se disfrutó.

A quienes con enorme generosidad de alguna manera prestaron su inteligencia, sus comentarios, sus clases en seminarios del programa u optativos, o los libros de sus bibliotecas personales, para ayudarme a pensar: Carlos Skliar, Estanislao Antelo, Ruth Harf, Jason Beech, Inés Dussel, Sabina Frederic, Patricia Berdichevsky, Ana María Porstein, Teresa Chiurazzi, Mario Zerbino, Rosana Guber, Claudio Amor, Edgardo Castro.

A Sergio Tacacho, por sus aportes imprescindibles.

A Paula Carlino, por enseñarnos que se piensa escribiendo.

A mis alumnas y alumnos, siempre los primeros interlocutores: dar clase sobre cuestiones relacionadas con los temas de la investigación y discutir con ellos fue sin duda una pieza clave de este proceso.

A quienes facilitaron aspectos prácticos y de gestión, Romina Sabagh, Natalia Zacarías, Mariela Giacomponello, y el personal de la (maravillosa) Biblioteca Nacional de Maestros.

A todos quienes me dieron su apoyo, cada uno a su manera, con paciencia, con compañía, con cariño, con insistencia. A Gabita.

Finalmente, pero no por ello menos importante, al programa de becas Georges y Jorge Born y a la Universidad de San Andrés, cuya ayuda financiera redujo significativamente el arancel de mis estudios, permitiéndome recibir una oferta académica de excelencia sin incurrir en gastos que excedían mis posibilidades.

Al Grupo "Maestros", donde todo comenzó.  
Susana Salinas, Elena Santa Cruz, Silvia Herrera y Marta Martins.



Universidad de  
**San Andrés**

## Índice

Agradecimientos	2
Índice	4
<b>1 Introducción.</b>	<b>9</b>
1.1 Presentación del estudio	10
1.2 Objetivos y características formales del estudio	16
1.2.1 Objetivos	16
1.2.2 Tipo de estudio	17
1.2.3 Alcances y limitaciones de la investigación	18
1.3 Anticipación del contenido y la estructura del informe	20
<b>2 Los objetos escolares. Investigación e historia</b>	<b>30</b>
2.1 Teoría sobre (y alrededor de) los objetos escolares	31
2.2 La cultura escolar	35
2.3 Tres ramas de los estudios de cultura escolar	37
2.4 Cultura escolar y culturas escolares	41
2.5 La cultura material de la escuela	42
2.6 Múltiples enfoques: didáctica, filosofía, arquitectura, historia de la pedagogía y estudios de cultura material	47
2.7 El enfoque investigativo de los estudios sobre la cultura material: los objetos portan metáforas.	52
2.8 El estudio de "espacio dispuesto" por docentes y alumnos	57
2.9 Los objetos escolares en pedagogías "de autor"	58
2.9.1 Comenius y los objetos	59
2.9.2 Objetos y lugares escolares en el Orbis Sensualium Pictus	62
2.9.3 ¿Objetos o palabras? La Pampedia	66
2.9.4 El Universalis Ludus y la resignación a lo posible	68
2.10 Los dones fröebelianos, síntesis de la creación de Dios	70
2.10.1 Froebel y los objetos	70
2.10.2 Dones o regalos	72
2.11 Montessori y la escuela nueva: los objetos que enseñan	76
2.12 Los objetos en la filosofía educativa de J. J. Rousseau	79
2.12.1 Los objetos en el desarrollo y en la enseñanza	82
2.12.1.1 Los objetos como testigos e interlocutores del desarrollo	82
2.12.1.2 La mostración y ordenamiento de los objetos como método	85
2.12.2 Un currículum material	88
2.12.3 Las lecciones de cosas	90

2.12.14 Los objetos como mediadores	92
2.13 Los objetos ¿escolares? ¿Qué convierte a un objeto en “escolar”?	95
<b>3 Herramientas conceptuales para comprender los objetos de la escuela</b>	98
3.1 Herramientas para nombrar	99
3.2 Espacios, tiempos y objetos escolares	101
3.2.1 Lugar: habitar el espacio	101
3.2.2 Espacio, cambio y permanencia	107
3.2.3 Tiempo escolar: chrónos (χρόνος), kairós (καιρός) y Aión (αἰών)	109
3.3 Definir tres dimensiones de la cultura escolar	112
3.4 Objetos en la cultura escolar	115
3.5 La disciplina escolar	116
3.5.1 las prácticas disciplinarias	116
3.5.2 Atravesamientos discursivos de la disciplina escolar: el derecho, la psicología, los “valores”	121
3.6 Identidades escolares: ocupar un lugar	128
3.7 El saber escolar	130
3.7.1 El saber y sus transformaciones en la escuela	131
3.7.2 El saber escolar desde la perspectiva del alumno	134
3.7.3 Objetos físicos y objetos de conocimiento. Elegir, caracterizar y apropiarse de un objeto	138
3.8 El juego como objeto y los objetos del juego	142
3.8.1 Algunos problemas en torno al juego y la (im)posibilidad de domesticarlo	144
3.8.2 Juego y ambiente	146
3.8.3 El juego como discurso	149
<b>4 Criterios etnográficos para la investigación de la vida cotidiana en el espacio escolar</b>	152
4.1 Primeras consideraciones metodológicas	153
4.2 La etnografía y las etnografías	156
4.3 La etnografía escolar, un regreso y una invitación a olvidar	158
4.4 Herramientas para una mirada etnográfica de la micropolítica escolar	162
4.4.1 Escuela, burocracia y etnografía	165
4.4.2 Juego y etnografía	166
4.4.3 Acerca del trabajo de campo en la escuela y en la plaza del barrio	167
4.5 Instrumentos	169

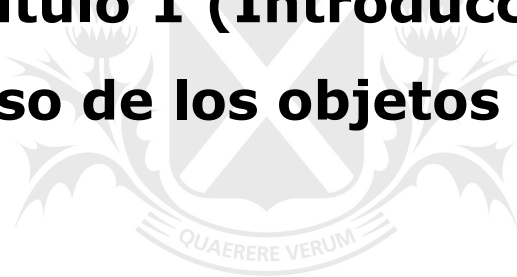
4.6 Acerca de la construcción de teoría a partir de la etnografía	173
4.7 Presentación metodológica de la investigación	175
4.8 Algunos problemas específicos de la etnografía en la escuela	179
4.9 Esquema gráfico de síntesis: metodología	183
<b>5 Objetos y gestos del ambiente-aula</b>	<b>185</b>
5.1 Dos aulas en una: la estructura y el ambiente	186
5.2 Gestos del ambiente-aula	194
5.3 Tipos de objetos escolares	197
5.4 Trabajar y atender	199
5.5 Gestos del recreo: jugar y no lastimarse	204
5.6 "Filas bien sentadas". El aula y sus salidas hiperáulica e hipoáulica	207
<b>6 Objetos y saberes escolares</b>	<b>211</b>
6.1 Los saberes escolares	212
6.2 El libro escolar	214
6.2.1 Objeto del aula, del Estado, del mercado y de la academia	216
6.2.2 Formas de uso del libro escolar	220
6.3.1 El pizarrón	223
6.3.2 Los sentidos ambientales del pizarrón	223
6.3.3 Los usos del pizarrón	225
6.4 El cuaderno de clase	230
6.5 El cuaderno funcionando: más allá de la productividad	237
6.5.1 Estar al día	237
6.5.2 Trabajar solos	238
6.5.3 Respaldo la intervención o la pregunta	238
6.5.4 Escribir	239
6.6 La función-saber de los objetos	239
6.6.1 La situación de clase: objetos y procedimientos	239
6.6.2 Escribir en el cuaderno: la etapa de trabajo.	244
6.6.3 Usar el pizarrón	245
6.6.4 La carpeta de sociales	246
6.7 Saberes escolares: mirando desde el jardín de infantes	250
6.8 El juego como función de un Escenario	252
6.9 Objetos, juego y saber	256
6.10 Conclusiones del capítulo	261
6.11 Esquema gráfico de síntesis: objetos y saberes escolares	264

<b>7 Objetos e identidades escolares</b>	266
7.1 <i>Comunitas</i> y ritual en el inicio de la jornada: los efectos de comunidad y los lugares escolares	267
7.2 Lugares escolares, espacio y objetos	271
7.3 Kit-alumno, kit-docente: los objetos que se portan	273
7.4 El timbre, la grilla y el inventario: aliados del director	278
7.5 La bandera y el sermón matutino	282
7.6 "El director dijo mierda"	284
7.7 Padre, madre, tutor o encargado: firmar conforme	286
7.8 Funcionarios y pedagogos, Estado y academia	291
7.9 "Entonar las estrofas". Conclusiones del capítulo	293
7.10 Esquema gráfico de síntesis: objetos e identidades escolares	295
<b>8 Los objetos y la disciplina escolar</b>	296
8.1 "Capas" de autoridad disciplinaria	297
8.2 El cuaderno de comunicaciones y la mala nota	303
8.3 La firma del alumno: parte del príncipe y resistencia	310
8.4 El director y la disciplina	314
8.5 La disciplina en el recreo: el episodio de la pelota	316
8.6 Objetos profanados: el episodio de los libros	319
8.7 Armas y juegos de lucha: la función Warrior.	321
8.8 Juegos de lucha en el patio de recreo	323
8.9 Juguetes bélicos: warriors de la escuela y warriors de la plaza	330
8.10 Objetos prohibidos: peligro, obscenidad y ruido	334
<b>9 Matrices estéticas del ambiente escolar</b>	340
9.1 Hacia una descripción estética del ambiente escolar: las metáforas de los objetos	341
9.1.1 Remetaforizar los objetos como forma de construcción de lo escolar	346
9.1.2 El estanque con peces: objeto de la cultura, del ambiente y del sujeto	350
9.1.3 Los objetos y la mirada	353
9.1.4 Lo mirable y lo mirado en la escuela	354
9.1.5 La escuela forma espectadores: ¿la televisión forma alumnos?	357
9.1.6 Formas de mirar	359
9.1.7 Lo escolar y lo mediático	362
9.2 Los objetos y la construcción estética del ambiente escolar	367
9.2.1 Grandes señales, rasgos técnicos y tonos del ambiente escolar	368

9.2.2 Señales de identidad: el par comunidad - extranjería	369
9.2.3 Matrices estéticas: rasgos técnicos y tonos	371
9.3 Análisis de objetos: las láminas	383
9.3.1 La lámina tipo muestra	385
9.3.2 Lámina tipo operativa	387
9.3.3 Lámina tipo "mandato"	389
9.4 La placa alusiva	390
9.5 El rincón de la casita y las dos "capas políticas" de la matriz lúdica-infantil	391
9.6 La apariencia del tiempo: diplomas, campanas, secretarios y locomotoras	397
9.7 Conclusiones del capítulo.	399
9.8 Esquema gráfico de síntesis: matrices estéticas del ambiente escolar	401
<b>10 Conclusiones y discusión</b>	404
10.1 Debe y haber	405
10.2 Mary Poppins y la escalera de humo	409
10.3 Posibles implicancias para las políticas educativas y el diseño de los espacios escolares.	412
10.4 Posibles implicancias para el gobierno del aula	416
10.5 Últimas palabras, primera persona	417
<b>11 Bibliografía</b>	421
<b>12 Índice de figuras</b>	444
<b>13 Acerca de la defensa de esta tesis</b>	447



**Capítulo 1 (Introducción)**  
**El universo de los objetos escolares**



Universidad de  
**San Andrés**

## 1.1 Presentación del estudio

Claro está que el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es al nivel de la materialidad cómo cobra siempre efecto y, como es efecto, tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección, paradójica a primera vista, de un *materialismo de lo incorporal*.

M. Foucault, *El orden del discurso*.

Esta investigación se propone analizar el lugar de los objetos en la cultura escolar, y construir un sistema teórico capaz de alumbrar los modos en que los objetos estructuran las prácticas, amplían o limitan los itinerarios prácticos de los diferentes actores y producen efectos sobre la cultura escolar, a la vez que constituyen una fuente fructífera para entenderla. Desde esta perspectiva, la relación objetos – cultura es marcadamente recíproca, pues también la cultura hace aceptables ciertos objetos en detrimento de otros, delimita las condiciones del carácter “escolar” de los mismos y constituye un marco de negociación acerca de sus sentidos atribuidos. Las tres dimensiones en las que se busca llevar adelante este análisis serán la de los saberes escolares, la disciplina escolar y las identidades escolares, centralmente la identidad de alumno y la identidad de maestro.

Analizar la cultura escolar desde una investigación empírica es un desafío mayúsculo, porque tratándose de una entidad subjetiva, difícil de aprehender, es difuso el límite entre la evidencia fáctica y la mera especulación. La solidez del abordaje reside en la construcción de categorías eficaces para dar sentido a un universo sumamente complejo. El gran procedimiento de este estudio es, entonces, de carácter teórico y se dirige a la conceptualización de un aspecto de la escuela – y particularmente de la clase – cuya inmensa relevancia es unívocamente reconocida pero acerca del que raras veces se produce conocimiento sistemático. Teorizar en este terreno, entonces, demanda una particular concepción de la teoría que se identifica con las corrientes de investigación cualitativa, sensible a aquella distinción que destaca Leach entre la estructura que puede existir dentro de un conjunto de categorías verbales y “la falta de estructura que normalmente existe dentro de cualquier conjunto de hechos empíricos directamente observados” (1976:11). Las estructuras, entonces, “existen solamente como construcciones lógicas”, son un dibujo mental o una metáfora inspirada; y la tarea profunda

consiste en establecer relaciones entre esta abstracción y los hechos del trabajo de campo empírico, ajustándola y moldeando las categorías (Ibíd.).

La cultura existe, y por lo tanto es estudiable. Produce efectos visibles en la esfera de lo que aquí denominaremos *ambiente escolar*, está presente en la dimensión indiscutiblemente real del lenguaje y está plasmada en huellas materiales más o menos incontestables, los objetos escolares. Es una entidad flexible, reflexiva, y hecha de convenciones pero también sujeta a transformarse. Desde esa idea, teorizarla demanda tomar en consideración la imposibilidad de dictar reglas universales para su funcionamiento y el axioma de incluir siempre al sujeto y su producción en el sistema teórico a confeccionar. Esta investigación producirá una serie amplia de categorías basadas en observaciones, pero se dirige menos a hallar verdades referidas a los objetos específicos que a esbozar a partir de esas observaciones principios más genéricos acerca del sentido de los objetos en la cultura escolar.

En la base de esta concepción se halla la definición semiótica y social de cultura de la que Geertz es un destacado referente. En sus palabras:

El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (1992:2)

Se parte entonces de la premisa de que las relaciones escolares están mediadas por objetos, esto es, de que existe una *dimensión material* de la vida cotidiana escolar que amerita ser estudiada, puesto que forma parte de la cultura escolar. Son numerosos los estudios académicos que en las últimas décadas se han dedicado a reivindicar la relevancia de esta dimensión, en oposición a una tradición que proponía como marco de entendimiento excluyente de los problemas escolares los "macro problemas de la política educativa" (Gvirtz, 2000; Augustowsky, 2003; Colmenar Orzaes, 1994; Dussel y Caruso, 1999; Feldman, 2004; Rockwell, 1995; Lawn Y Grosvenor, 2005, entre muchos otros). Desde esta perspectiva, el uso, diseño y sentidos atribuidos a los objetos guardan íntima relación con el sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su "estar en la escuela".

Partiendo entonces de estas consideraciones, este estudio se propone abordar los **objetos escolares**<sup>1</sup> con la finalidad de **analizar el lugar funcional y simbólico que éstos ocupan en la dinámica de la vida cotidiana en aulas, patios y otros subespacios escolares**. Para ello, y avanzando en la especificidad del estudio, se procede a reducir el objeto de estudio mediante tres procedimientos que enseguida se justificarán con mayor detalle: se definen tres grandes dimensiones de análisis (saberes, disciplina e identidades escolares), se definen dos aspectos de los objetos escolares para operacionalizar la distinción entre lo funcional y lo simbólico, para ahondar especialmente en este último (estos dos aspectos serán concebidos como *estructura* y *ambiente*) y se parcela analíticamente el universo de objetos escolares, poniendo de relieve algunos, a cuyo análisis nos avocaremos con mas detenimiento.

No está de más mencionar que las tres dimensiones de análisis son discernibles en la teoría, pero que aparecen dinámicamente superpuestas en la práctica. Apuntan a ordenar el estudio y organizar su texto, pero se integran en la noción amplia de ambiente escolar presentado para definir a la escolaridad como una experiencia que circula por diversas pero específicas matrices estéticas y conjuntos de gestos, en todos los cuales hay involucrados objetos. Cada una de las dimensiones podría en sí misma constituir una totalidad susceptible de investigación, y a partir de cada una de ellas sería viable un estudio completo. Sin embargo, puesto que nos interesan los objetos como parte activa - y evidencia de - la cultura escolar, optamos por un punto de vista panorámico. A los efectos de recortar el objeto de estudio adoptamos entonces estas tres dimensiones, que constituyen en conjunto un esquema posible de abordaje de la cultura escolar y optamos por circunscribirnos al análisis de los objetos reconocidos como más relevantes en cada una de las tres en lugar de concentrarnos sólo en una de ellas. La distinción entre estructura y ambiente, por otro lado, apunta a circunscribir nuevamente el objeto: ambas instancias se describirán pues constituyen una polaridad que sólo tiene sentido como totalidad, pero sólo se ahondará minuciosamente en los aspectos vinculados a lo que llamaremos el ambiente-aula y el ambiente escolar, categoría en la cual se propone sostener un modo de operacionalizar algunos aspectos de la cultura escolar que se traducen en la situación de clase.

---

1 El concepto *objeto escolar* expresa en forma más exacta que *materiales escolares* la unidad de estudio de este trabajo, por cuanto el segundo nos restringiría al ámbito de los objetos funcionales de la didáctica, y excluiría, por ejemplo, uniformes, registros de docentes, carteleros, etc. Sin embargo, en algunos apartados se hallarán citas que incluyen ambas denominaciones por cuanto en el uso convencional la palabra *materiales* da cuenta de un modo más eficaz e inmediato del campo de problemas en que se inscribe el trabajo y a veces el léxico en un tema poco estudiado como éste, es ecléctico.

Se propone entonces analizar los objetos escolares a) en su relación con las prácticas disciplinarias y los conflictos en general donde se ponen en juego cuestiones de autoridad; b) una segunda dimensión se enfoca en los *saberes escolares* y las diferentes formas en que se materializa lo que llamaremos la "función-saber" de los objetos; c) finalmente, se abordarán los objetos en su relación con los *roles e identidades escolares*, que definiremos en forma amplia como "lugares" escolares (lugar del docente, lugar del alumno, etc.). A la vez, el amplio universo de los objetos escolares es parcelado, a los efectos del análisis, con un criterio basado en los propios atributos escolares de los objetos. Por este procedimiento se los clasifica en objetos escolares oficiales (que serán definidos más adelante como "gestuados" en tanto se relacionan con los sujetos por medio de un sistema gestual de cuya definición participan activamente), objetos escolares "ilícitos" (que, como se verá, pueden ser extemporáneos o prohibidos) y objetos escolarizados de hecho, pero cuyo carácter escolar (esto es, la pertinencia de su presencia en la escuela, sus usos, sus sentidos atribuidos y su derecho a estar en ella de hecho) están "en disputa".

El análisis estará basado en una serie de registros tomados mediante observaciones participantes de situaciones de clase y de recreo en jardines de infantes y escuelas primarias, y en otras fuentes complementarias, centralmente documentos escolares y entrevistas a informantes clave en espacios de la escuela y fuera de ella, como es el caso de la plaza del barrio a la que concurren los chicos. En términos generales, se espera que este estudio constituya un aporte a la conceptualización de la cultura escolar mediante la provisión de nuevas herramientas teóricas.

El análisis de los objetos escolares se inscribe en una tradición de estudios centrados en la "materialidad de lo escolar" que más recientemente ha sido definida como tal bajo la denominación de *cultura material* (Cohen, 1970; Johnson, 1980; Lawn Y Grosvenor, 2005) Desde este enfoque se busca definir el carácter estructurante de los objetos (que según las diferentes líneas de estudio son definidos como materiales, artefactos, tecnologías, dispositivos, etc.) estableciendo relaciones entre éstos y distintos aspectos simbólicos del campo educativo (sus ideologías, valores, rituales, narrativas, etc.) Como luego se verá, la lógica de esta definición guarda estrecha semejanza con la de la cultura escolar en general, y ambas se expresan en los términos con que se formula el objetivo general del trabajo.

Distintos objetos han estado siempre presentes en la vida cotidiana de instituciones y aulas, definidos por los propios actores escolares de diferentes maneras, a saber: como materiales didácticos, como uniformes, como herramientas de registro, como soportes de la tarea escolar, como instrumentos "correctivos", como vehículos de la organización administrativa, como medios de comunicación entre actores institucionales, con funciones informativas, como novedades tecnológicas al servicio de la enseñanza o el aprendizaje, etc. En este estudio, entendemos por objetos escolares a todos aquellos objetos que, producidos y utilizados cotidianamente en el ámbito de la escuela, permanecen en ella, o bien se alternan entre la escuela y otros espacios como los hogares, distritos escolares, etc. y cuya propia existencia, diseño y uso se halla claramente establecida en todas las instituciones en un determinado período. Tal es, sintéticamente, la definición que proponemos para la categoría *objeto escolar*. Al avanzar en el estudio, además, podrá constatarse que el carácter escolar de un objeto se funda también en su inserción dentro de un muy bien definido universo de gestos y de matrices estéticas.

Algunos de estos objetos se han consolidado sólidamente, logrando permanecer en las aulas, con sutiles o fuertes modificaciones de su estructura o estética (como el pupitre, el pizarrón, o los mapas y láminas de pared) y otros han desaparecido o tienden a hacerlo (como la pizarra individual, la moña o el puntero) dejando lugar a otros nuevos, o que fueron considerados nuevos en su momento (como el cuaderno de clase, la birome o el retroproyector de transparencias). Los objetos escolares son una parte de la cultura escolar. Su uso, diseño y sentidos atribuidos forman parte (y son evidencia de) el sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su "estar en la escuela", traspolación de la noción clásica de la filosofía de Heidegger "estar en el mundo", o "ser en el mundo" (Boutot, 1991; Dreyfus, 1996; Portuondo, 2004) que desde los trabajos de Paulo Freire se ha comenzado a utilizar en los estudios sobre los procesos subjetivos de la escolaridad.

De diversos modos, parece evidente que las relaciones escolares están mediadas por objetos, y que hay una *dimensión material* de la vida cotidiana escolar que a la vez que es un ápice visible de todos los procesos escolares (lo que supone que mediante los objetos es posible conocer la cultura escolar), también los constituye (lo que supone que la cultura escolar se define en gran medida a partir de los objetos). Aunque se ahondará en esta doble dinámica evidencial y preformativa de los objetos escolares - en realidad propia de todo objeto social - interesa destacar por ahora que los objetos escolares no son meros accesorios de una función instructiva, ni se reduce su valor a una dimensión didáctica o tecnológica, sino que

pueden ser también en muchos casos soportes y detonadores de, por ejemplo, una determinada distribución de roles, una precisa jerarquización de lugares, una definición de aspectos simbólicos (como los espacios de visibilidad, o las reglas implícitas para el uso de la palabra) dentro de la escuela. En otras palabras, “la historia de los objetos escolares es, hasta cierto punto, la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y niños, maestros y escolares” (Sacchetto, 1986:28). Su función estética, por otro lado, será analizada desde una concepción de lo estético como campo amplio de lo mirado que contribuye a la conformación de un ambiente y que es susceptible de análisis por medio de las metáforas que los objetos portan, revelándose así cómo lo estético incide en la identidad de los sujetos escolarizados. Se trata, entonces, de un aspecto político de lo estético.

La finalidad de este estudio es entonces encontrar nuevos sentidos a problemas propios de la cultura escolar desde una conceptualización de su compleja materialidad. Tomando la expresión de Foucault, podría decirse que la actitud epistemológica de este trabajo podría definirse como un *materialismo de lo incorporal*.

Hemos presentado a este estudio como metodológicamente impregnado de la perspectiva etnográfica. Se desarrollará entonces en el capítulo metodológico un repaso de algunos problemas generales del uso de criterios etnográficos en la investigación educativa, y los problemas específicos que justifican las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación específicamente. Hemos optado por un mecanismo de construcción de teoría en base a los hechos observados en las escuelas, inspirado en los estudios etnográficos en general, y en la idea general de la *comparación constante* de esbozos de teoría con fragmentos significativos de la realidad que puedan ser nombrados por esas construcciones (Glaser y Strauss, 1967). Como se verá, cada observación en el campo produce impresiones e intuiciones que van expresándose como hipótesis de trabajo, como teoría esbozada y provisoria que se desechará o se fortalecerá al seguir siendo útil para describir y dar sentido a otros episodios similares. Finalmente, el sistema teórico se va estructurando a partir de un conjunto de categorías que han pasado por este filtro y han sido compatibles como para articularse entre sí de manera coherente.

Esto demanda hacer dialogar constantemente el trabajo en el campo con los avances de teoría y el relevamiento bibliográfico. La teoría (tanto la teoría propia que se va esbozando como la que proviene de las herramientas conceptuales

disponibles que surgen del rastreo bibliográfico) enriquece la mirada. Cada nueva categoría es primero intuición fundada en el hecho de estar “sumergido” en el problema, luego esbozo de concepto, luego categoría a prueba, y finalmente concepto reconocido como eficaz descriptor que debe integrarse a un sistema teórico mixto, hecho de un marco teórico previo y de los propios aportes de esta investigación. Puede decirse entonces que se expondrá lo que hemos llamado en la jerga investigativa “teoría sobreviviente”, en el sentido de que logró atravesar todas esas instancias. Así, aunque surjan de un sostenido trabajo de campo y de una serie de constataciones empíricas, los principales hallazgos de esta investigación, son teóricos.

## **1.2 Objetivos y características formales del estudio**

### **1.2.1 Objetivos**

Este estudio se propone describir y analizar el lugar de los objetos en la cultura escolar, en un sentido funcional – esto es, indagando en los modos como estructuran las prácticas, amplían o limitan los itinerarios prácticos de los diferentes actores, los efectos que producen – y en el plano simbólico, es decir, en el modo que forman parte orgánica de las convicciones de los docentes y contribuyen a crear y sostener identidades escolares asociándose a categorías valorativas, experiencias estéticas y repertorios gestuales.

Más específicamente, y atento al modo en que definimos la cultura escolar, nos interesará analizar el lugar de los objetos en tres dimensiones específicas: (1) la de las prácticas disciplinarias, (2) la de los saberes escolares y (3) la de las identidades escolares. Adicionalmente, en forma articulada pero relativamente independiente de lo anterior, se procura (4) esbozar, en forma puramente exploratoria, los rasgos de una descripción posible del ambiente escolar a partir de sus matrices estéticas.

Así, a partir del propósito general de describir y analizar los objetos en la escuela se deslindan cuatro líneas específicas de trabajo alrededor de: 1) la gestión de los saberes escolares, 2) las prácticas disciplinarias, 3) las identidades escolares y 4) una mirada al ambiente escolar desde la perspectiva de lo mirado y lo mostrado, que en un sentido amplio podría definirse como una exploración desde un punto de vista estético.



### 1.2.2 Tipo de estudio

En lo que se refiere a esta descripción de la cultura material de la escuela, existiendo una muy modesta tradición de estudios sobre algunos aspectos del tema, podría definirse como un estudio descriptivo y analítico en algunos aspectos, y exploratorio en otros. Temporal y espacialmente, como se detallará en el capítulo metodológico de este informe, el estudio se circunscribe a una muestra de escuelas públicas y privadas, de jornada simple y completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que han sido escenario del trabajo de campo durante el período 2007-2009. Si bien en algunos apartados se desarrollan algunas indagaciones en la historia de los objetos en la pedagogía, la mirada de la investigación es sobre el presente, y esas incursiones históricas sólo tienen la finalidad de fundamentar una mirada teórica desde una concepción en la que, bajo ciertas circunstancias, la teoría es indisociable de la historia. En otras palabras, la existencia de un “capítulo histórico” en este informe no supone aun abordaje diacrónico ni genealógico, sino simplemente la pertinencia de considerar la presencia de algunas ideas de gran actualidad en debates sostenidos por pedagogos de épocas anteriores.

Desde una perspectiva centrada en la indagación del significado que los actores otorgan a su experiencia, y en nuestro caso a los objetos involucrados en aquélla, se ha echado mano de una variedad de procedimientos, en un abanico que se fue ampliando y corrigiendo a lo largo de la experiencia investigativa. En una breve síntesis, puede decirse que las estrategias investigativas consistieron principalmente en cuatro procedimientos:

- La observación participante en aulas, patios de recreo y otros subespacios escolares a grupos de segundo y sexto grado, con ocasionales incursiones en otros años y en salas de cinco años de Nivel Inicial.
- Las entrevistas, divididas en dos tipos: a) entrevistas en profundidad a los directores, y b) entrevistas espontáneas y “casuales” a las maestras que, desde su perspectiva, sólo fueron conversaciones casuales en el contexto de la investigación pero a las que se sometió a un riguroso y sistemático análisis.
- La observación y entrevistas con niños en la plaza del barrio, donde se constató que tanto la mayor disponibilidad de tiempo como una mejor disposición de los mismos para referirse a las cuestiones escolares la convertían en un excelente espacio de investigación.

- El análisis de objetos.

La inclusión de salas de cinco años en la muestra tiene que ver con varias cuestiones. En línea de continuidad con una investigación anterior<sup>2</sup> centrada en el Nivel Inicial (y de la que, en algún sentido, se retoman aquí algunas preguntas) se ha considerado oportuno tomar la mirada desde el nivel inicial como una perspectiva adicional de particular interés desde lo comparativo. Resultaba casi inevitable aprovechar la amplia experiencia otorgada no solo por aquella investigación, sino por los diez años de docencia en ese nivel de enseñanza, para repensar algunas cuestiones, especialmente las vinculadas a las matrices estéticas del ambiente escolar, desde la perspectiva del jardín de infantes. Como se verá, la experiencia escolar en ese nivel de enseñanza difiere en muchos aspectos de la de la escuela primaria, y creemos que este trabajo podría contribuir, aunque no se su finalidad central, a la comprensión de problemas vinculados a la comparación entre distintos niveles de enseñanza (Nivel Inicial y Primaria), acerca de lo que existen muy pocos antecedentes por fuera de los intereses prácticos depositados en la llamada "articulación".

### **1.2.3 Alcances y limitaciones de la investigación**

Esta investigación nació a partir de un propósito muy difícil de operacionalizar, y se llegó a los objetos de la escuela con la ambición de darle anclaje empírico a una serie de asuntos que ocupan el centro de la escena pedagógica pero del que existen pocas referencias de estudios investigativos rigurosos. Ciertas ideas críticas hacia y sobre la escuela, instaladas en la literatura académica tanto como en otros ámbitos, formulan la siguiente cuestión: en un mundo postmoderno, globalizado, y donde la irrupción de las nuevas tecnologías y el peso de los medios masivos define nuevos escenarios subjetivos, la escuela "no se adecúa", se encuentra "desconcertada", se debate entre lógicas contrapuestas (Narodowski, 1994; Rushkoff, 1997; Dubet, 2003, entre otros), pues a la vez que añora la eficacia de unos viejos modos de enseñar, que habrían hoy devenido anacrónicos, sumiendo al alumnado en una suerte de eterna apatía (Gómez y Jódar, 2002), se esfuerza en amoldarse a un escenario postmoderno (Baudrillard, 1998; Lash, 1997), o post-tradicional (Fattore, 2004) entre otras denominaciones que intentan dar cuenta del conjunto de fenómenos que transita la cultura y que afectan a la escuela de modos particulares. A la escuela - se afirma desde esta compleja perspectiva - le ha sido

---

<sup>2</sup> Brailovsky. D. "Los muy señoritos. El caso de los maestros jardineros varones, un estudio sobre la normalidad escolar", Tesis de Maestría, UdeSA, 2006. Dir: M. Narodowski.

despojando el monopolio en la tenencia de los saberes legítimos y socialmente válidos, y ahora debe competir con otras agencias, especialmente la televisión y las redes informáticas, poniéndose también en cuestión el lugar del saber en la sociedad, ahora concebida como "sociedad de la información", o "sociedad del conocimiento" (cf. Beech, 2006). Los maestros, desbordados por situaciones para cuya tramitación carecen de herramientas, se ven desbordados y sus marcos de referencia, trastocados.

Este conjunto de aseveraciones es objeto de tal consenso que es difícil señalar líneas específicas que la sostengan, parece haberse convertido en un diagnóstico que no por naturalizado carece de sentido: considérese como referencia de ello la constante aparición de esta problemática en un emblemático referente del discurso oficial hegemónico acerca de la educación actual, el documento para el debate de la nueva Ley Nacional de Educación en la Argentina (2006). Allí se afirmaba, por ejemplo, que "ahora no solo la escuela compite en la transferencia de lenguajes, valores y saberes que produce la TV, sino también con algunos contenidos curriculares específicos que hasta ahora eran exclusividad del ámbito escolar y que la industria de medios ha tomado para sí" (Documento Base, punto 9.1). Las nuevas infancias o el proclamado fin de la infancia (Postman, 1982; Narodowski, 1994) y las nuevas formas de relacionarse de adultos y niños se destacan a su vez como un apéndice teórico de este escenario, señalado como particularmente complejo para identificar el sentido del *cambio* en el terreno educativo (Beach, 1999).

Pero ¿cuánto de este diagnóstico de época forma parte del análisis lúcido de una realidad elocuente y cuánto de una generalización discursiva que debe aún someterse a un escrutinio más minucioso? Es claro que estos fenómenos, aunque pertenecen en un sentido amplio a la dimensión de la cultura, adquieren formas específicas en las instituciones, y no son homogéneos en los diferentes niveles de enseñanza, por ejemplo, ni en las diferentes formas institucionalizadas que adquiere la relación entre adultos y niños.

Lo que estas reflexiones (que pendulan entre la investigación y el análisis ensayístico y en las que puede reconocerse un cierto grado de lo que hemos llamado *regodeo* descriptivo de la supuesta caída de la institución) parecen poner en evidencia es que existen entre la escuela y unas nuevas formas de subjetividad puntos de fricción, de desencuentro, de desfase que suscitan una sensación de agotamiento y de necesidad de redefiniciones, de atribución de nuevos sentidos

para ambas instancias en función de su mutua adecuación. En el centro de estas cuestiones están los *saberes escolares*, cuya transmisión constituye la principal misión de la escuela y la principal demanda de la sociedad hacia la escuela, la cuestión de la *disciplina*, que es el ápice visible de la conflictividad que se sigue de este escenario, y el sentido de ser maestro y de ser alumno, es decir, el sentido de la *identidades escolares*. Considérese entonces este marco amplio de discusiones como un fundamento adicional para este modo en que hemos decidido acotar el estudio de la cultura escolar.

En ese sentido, este estudio asume el desafío de repensar, situando y dimensionando, la descripción de algunos problemas ya clásicos que efectivamente son una fuente real de preocupación de educadores y comunidad escolar en general. El contexto en que los problemas escolares se formulan no es aséptico, está siempre sujeto a los términos en que los discursos los formulan, a los conceptos que existen para nombrarlos, en fin, a límites de lo "pensable". Si las prácticas escolares tradicionalmente definidas desde conceptos vinculados a la reproducción y la conservación (habitus profesional, tradición, resistencia al cambio, etc.) o al sostenimiento de relaciones de poder (dispositivos disciplinantes, ordenamientos panópticos, etc.), por ejemplo, pudieran explicarse en parte a partir de la configuración material de las prácticas, los objetos que las instrumentan y las simbolizan, como síntomas de alguna forma de cambio dentro de ese abanico de definiciones, la valoración de las dificultades (y el diseño de las soluciones) contaría con una nueva herramienta. Nos proponemos entonces ofrecer un aporte de evidencia empírica basada en los objetos escolares acerca de problemas cuya discusión hegemoniza el campo de la pedagogía y la educación en general, pero acerca del que se suele hacer centralmente un abordaje teórico-analítico sin bases empíricas. Este aporte de evidencia contribuiría a definir estos problemas, considerados de primer orden.

### **1.3 Anticipación del contenido y la estructura del informe**

"Todo se puede decir, todo puede existir, la realidad es simplemente un camino que se ha trazado, pero el momento de la poesía es estar antes de ese camino y ver la infinita bifurcación de sendas posibles que, como la realidad, tampoco llegan a ningún sitio, pero son bellas"

Diego Sánchez Aguilar

En este apartado se ofrecerá un anticipo del recorrido de la investigación, a modo de enunciado de la *metaproposición*, y se explicará sucintamente el contenido de cada capítulo. De igual modo, hemos procurado incluir en las "orillas" de cada capítulo breves referencias de contexto para facilitar la ubicación del lector de ese apartado en el contexto del estudio, y así agilizar el abordaje del informe.

El análisis de los objetos de la escuela demanda asumir algunas condiciones de partida, que tienen que ver tanto con las tradiciones en materia de estudios de la cultura material y de estudios etnográficos como con decisiones propias de este estudio. Así, asumiremos que para estudiar los objetos es imprescindible entenderlos en relación con las personas que los crean, utilizan, y significan cotidianamente y en el contexto de la cultura en la que éstos surgieron como posibles y necesarios, y de los cuales la cultura es también, en parte, un producto.

En la escuela, la cultura que opera como contexto es usualmente llamada *cultura escolar*, concepto que tomaremos y operacionalizaremos en la noción de *ambiente escolar*, entendido como un modo más local de analizar aquélla. Cualquier definición de cultura escolar se estructura en la puesta en relación de aspectos prácticos y aspectos simbólicos: propondremos que si la cultura define lo práctico como rito o costumbre y lo simbólico como valores o mandatos, el ambiente escolar remite a las prácticas como *acciones localizadas en una situación áulica* y a lo simbólico como *afectos, habilitaciones, autoridades, permisos para el movimiento y el uso de la palabra*. La noción de "gesto" como unidad de ese clima difícil de describir que es el ambiente escolar constituye un valor observable y operacionalizable que interpone entre la percepción difusa y el análisis situacional un elemento de contraste.

En cuanto a los sujetos, los maestros y los alumnos son protagonistas de este estudio, pero se considera en varios apartados la perspectiva de los otros cuatro actores escolares definidos como relevantes: los directivos, los padres, los funcionarios y los pedagogos. Así, el triángulo conformado por objetos, sujetos y cultura es tributario de definiciones específicas y de una precisa teorización de base.

Ahora bien: ¿cómo circunscribir este universo? ¿Cómo abordar la cuestión de los objetos escolares sin que el objeto de estudio sea, finalmente, "el mundo y sus contornos"? La expresión surge de un libro de Wainerman y Sautu (1997) y se utiliza para referirse al tema de la necesidad de "acotar" el problema de la

investigación. Esta indicación, la de restringir, es usualmente la exigencia más habitual de tutores, evaluadores y metodólogos ante un proyecto de investigación. En nuestro caso, tratándose de un estudio que teoriza un universo amplísimo, el proceso en ese sentido fue delicado y demandó mucho tiempo y esfuerzo. La descripción que sigue de los procedimientos por medio de los que esta operación se llevará a cabo se puede complementar con algunos comentarios que, bajo el título "Debe y haber" se ofrecen al final del informe y donde se analizan las líneas de profundización que esta investigación deja abiertas y pendientes.

Como se ha anticipado párrafos atrás, esta especificación del objeto de estudio se llevará a cabo mediante tres procedimientos: 1) la distinción entre estructura y ambiente, 2) la definición de tres grandes dimensiones de la cultura escolar que han de servir como avenidas de análisis y 3) el reconocimiento de algunos objetos escolares especialmente relevantes por su funcionamiento dentro de cada una de estas dimensiones o por otros motivos.

### 1.3.1 *La distinción entre estructura y ambiente*

Si bien el sentido común indicó en un principio abordar el universo de los objetos con una mirada clasificatoria, esto enseguida fue desechado: había tantos criterios de clasificación como rasgos reconocibles en los objetos. Un libro de Baudrillard (*El sistema de los objetos*, 1969) ayudó a desechar caminos que ya se insinuaban - y por medio de su lectura se confirmaron - poco productivos. Tanto Baudrillard como otros del universo bibliográfico de cierta arquitectura social cercana a los estudios de la cultura material, ofrecieron las bases de la distinción entre lo que finalmente llamamos estructura-aula y ambiente-aula. La distinción entre lo funcional y lo cultural, o entre espacio y lugar, está en los orígenes de esas dimensiones según las cuales el aula y sus objetos poseen dos componentes discernibles. La **estructura-aula** posee objetos definidos según su función: el cuaderno para ejercitar o copiar, las láminas para dar apoyo visual, el renglón para asegurar una escritura ordenada. Las normas son explícitas y las acciones deberían, desde esta perspectiva, tratar de ajustarse a esas normas. Si eso no sucede, incluso, la propia estructura posee estrategias de ajuste, como la sanción o la corrección. Pero el aula es también un **ambiente-aula**. Y en esta dimensión los objetos no están definidos de antemano: se construyen culturalmente en la práctica. No hay definición preconcebida sino significada cotidianamente cuando los objetos son vividos, nombrados, apropiados, disputados, prohibidos, ritualizados, guardados en secreto,

publicitados. Las acciones no tratan de ajustarse a una norma sino posicionarse respecto de un sistema de gestos habilitados (movimientos estetizados al servicio de una política determinada), que está dictado por el ambiente.

Esta distinción acota el mundo de los objetos pues nos concentramos en una de ellas, la proscripta, la que siempre ha sido calificada como difícil de acceder, como trasfondo que opera en forma indudable, pero misteriosa: el ambiente.

### *1.3.2 La definición de tres grandes dimensiones de la cultura escolar*

El segundo procedimiento de reducción pasa por las tres dimensiones, que son metodológicamente tres grandes avenidas de análisis, reconocidas en el ambiente escolar. Bajo estas tres miradas, creemos, el ambiente escolar deviene una totalidad razonablemente abarcable. Como toda reducción simplifica y empobrece, pero también hace posible el estudio de su objeto.

Un repaso sistemático de la literatura sobre cultura escolar a la luz de las propias observaciones en el campo, fue sugiriendo la pertinencia y la eficacia de una amplia clasificación de este conjunto de fenómenos y símbolos en tres grandes esferas que, si acaso no lo abarcan, lo ordenan dejando más cosas adentro que afuera, a la vez que lo hacen más discernible y abordable. Estos son: 1) los modos de circulación del **saber** que la escuela construye y transmite; 2) los modos de administrar la **disciplina**, y 3) los mecanismos para conservar y renovar el sentido de *ser alumno* y de *ser maestro*, esto es, las **identidades escolares**. Diríase, apelando a una metáfora que en otro lado se desarrolla y grafica, que estas tres dimensiones "iluminan" a la cultura escolar y sus ambientes con tres diferentes tipos de luz que lo hacen lo bastante visible. Veamos algunos comentarios sobre cada una de ellas.

Aunque la disciplina guarda relación con la autoridad, el enfoque de esta dimensión excede el análisis tradicional de la cuestión de la autoridad del maestro como dato constitutivo y se adentra en el modo en que se articula el mundo de la *moral* con el mundo de las *reglas* en distintas capas de legalidad que se apoyan en ciertos objetos escolares. En esta dimensión, como se verá, los objetos aparecen recurrentemente en el guión de las situaciones conflictivas que dan lugar a las acciones disciplinarias. El objeto estelar dentro de esta dimensión será el cuaderno de comunicaciones y sus "malas notas", y se abordará también la cuestión de los

objetos que llamaremos “ilícitos”, “extemporáneos” y “prohibidos” y sus relaciones con los procedimientos usuales de la situación de clase y con el recreo.

En cuanto a los saberes, es evidente que los objetos de la clase se formulan, desde la estructura, como medio y vehículo de las situaciones de enseñanza. El sistema estable de objetos que administran la circulación del saber será llamado aquí “sistema PCL” (pizarrón - cuaderno - libro), donde no se trata de objetos específicos (ya que el pizarrón puede ser reemplazado por una lámina o una proyección, por ejemplo, el cuaderno por una libreta y el libro por una página web o una fotocopia) sino de funciones específicas que recaen sobre objetos. Diremos que los objetos se relacionan con el saber de diferentes maneras: lo exponen (pizarrón) lo conservan y registran como un relato (cuadernos de clase), lo oficializan (libro de referencia), lo anuncian y lo adjudican (boletines), lo objetivan como transmisible y lo transforman para tal fin (plan didáctico de la maestra). Pero hay una función-saber en los objetos del aula cuyo análisis será una de las líneas de estudio de este trabajo.

Las identidades escolares se relacionan con los objetos de varias maneras. La idea de una dinámica de reproducción-conservación del lugar del docente, del “buen” alumno y el “mal” alumno, etc. se asocian a los objetos, en tanto existen itinerarios reconocibles en la jornada escolar que los asocian: es preciso portar un *kit* de objetos típicos para ser reconocido como maestro y ocupar ese “lugar” identitario, siempre preexistente a los sujetos específicos que lo ocupan. Esa preexistencia es, en buena medida, material. El kit-alumno, término con que definiremos el conjunto de objetos imprescindibles que rodean permanentemente al alumno, se parece mucho en todos los niños. Pero sucede también que los objetos apoyan un sentido contrario, el de la diferenciación: las transgresiones en el uniforme, la prolijidad en la carpeta, la tenencia de objetos prohibidos durante la clase, otorgan especificidad a estos modos de habitar los “lugares” de maestro y de alumno. Lo escolar en sí mismo, como entidad algo difícil de definir pero claramente delimitable como objeto, aparecerá definido en este estudio como efecto de ciertas “señales” de identidad que entenderemos desde el par comunidad-extranjería y que se traducen en efectos producidos por la presencia de ciertos objetos en específicos lugares de la escuela.

### *1.3.3 El reconocimiento de algunos objetos escolares especialmente relevantes*



Habiendo renunciado a abarcar la totalidad de los objetos escolares, el criterio para elegir algunos surgió y se fue consolidando a lo largo del trabajo de campo. Para cada una de las dimensiones emergieron como pertinentes los objetos que configuraban conjuntos estables (como el que se conforma con el pizarrón, el cuaderno y el libro), que apoyaban el sentido de las identidades (como los *kit* y los objetos diseñados para producir “efectos de comunidad”), o que hegemonizaban la actividad disciplinaria en la práctica, como las malas notas en el cuaderno. También dentro de este procedimientos se ofrecerán a lo largo del informe distintos criterios clasificatorios según su grado de escolaridad, su ligazón a la gestualidad de la clase o su parentesco con las dimensiones de análisis.

Adicionalmente, el reconocimiento de ciertos patrones estéticos en el ambiente escolar condujo a analizar objetos, láminas, letreros, juguetes y útiles desde la intención de reconocer y definir una serie de “matrices estéticas”, que finalmente se consolidaron en siete estratos, que serán definidos y puestos en relación con objetos específicos que los construyen y representan. El concepto de *matriz estética* será utilizado aquí para individualizar conjuntos de elementos comunes dentro del universo visto, escuchado y leído que es la escuela, para otorgar organización a ese resultado final complejo en el que se reconoce un “efecto” de experiencia estética discernible. Las seis facetas que analizaremos dentro esta experiencia estética susceptible de ser desglosada en “matrices”, son: la matriz técnica-cultural expresada como estética tecnológica, estética científica o estética escritural-letrada, por una parte, y las matrices estéticas sacra, infantil-lúdica y de diferenciación ideológica. Adicionalmente, se analizará el sentido de lo mediático en la escuela que, sin pertenecer de derecho al ambiente escolar, lo hace de facto, constituyéndose en depositario de sentidos diversos desde la perspectiva de los alumnos.

#### **1.3.4 Contenido de los capítulos**

En el capítulo 2, “Los objetos escolares. Investigación e historia”, se reseñan antecedentes y puntos de apoyo de la investigación. Es importante tener en cuenta que la construcción de teoría en un estudio etnográfico surge del diálogo entre los hechos del trabajo de campo y otras instancias, teóricas y personales del investigador. Por eso, la lectura de antecedentes ha desafiado (diremos “peligrosamente”) la división de compartimentos formales de la investigación. Los antecedentes, el marco teórico, el marco metodológico, y las instancias formales

usuales, se han presentado en distintos momentos como propietarios legítimos de los conceptos, pues en muchos casos a la vez que constituyen un paso lógico previo, ofrecen herramientas para pensar los episodios de nuestro estudio y sugieren estrategias metodológicas. El capítulo tiene dos grandes secciones: antecedentes específicos de investigación y conceptualizaciones sobre los objetos escolares en la historia del pensamiento pedagógico. Los antecedentes exploran distintos enfoques y tradiciones disciplinares, especialmente los estudios de la cultura material, pero también la arquitectura, la filosofía y cierta didáctica sensible a los aspectos culturales. Los aspectos históricos, por su parte, se centran en los aportes de cuatro pedagogías “de autor” que representan concepciones paradigmáticas de los objetos escolares o educativos: Comenius, fundador de la pedagogía y en base a cuyas ideas se edifica la propia lógica de los dispositivos escolares, Fröebel y Montessori, como representantes de miradas alternativas y en alguna medida “contestatarias” o representantes de la primera ola del escolanovismo, y Rousseau, que en su *Emilio* traza una serie de ideas que dialogan fluidamente con las otras tres. En todos los casos se trata, por supuesto, de teorías en las que el tratamiento de los objetos, por distintos motivos, adquiere un relieve que reviste interés desde nuestro punto de vista.

El capítulo 3, “Herramientas conceptuales para comprender los objetos de la escuela”, enuncia una serie de conceptos que sirven para entender cada una de las tres dimensiones de análisis del estudio: los saberes, la disciplina y las identidades escolares. No se trata de un conjunto ordenado de coordenadas interpretativas ya existentes que le dan un sentido único al objeto de estudio, naturalmente, pues los objetos escolares no se inscriben claramente en una única disciplina ni han sido lo bastante estudiados como para partir de un sistema teórico sólido preexistente. Por todo ello, definiremos la elaboración del marco como una estrategia de rodeo: conceptualizar, más que los propios objetos escolares, los elementos teóricos desde los que hemos elegido definirlos reconociendo entonces como aportes teóricos relevantes algunos trabajos que a primera vista no parecen guardar una relación directa con el problema pero que serán luego tomados como referencia para la construcción de relaciones entre lo observado en la escuela y la teoría. La lógica de este capítulo es la de una caja de herramientas donde conviven instrumentos destinados a cumplir diferentes funciones y que sólo tienen en común su disponibilidad para utilizarse en la construcción de lo mismo. Diremos que el capítulo tiene tres capas: 1) la que remite a asuntos de la propia escolaridad, expresada especialmente en las nociones de tiempo y espacio escolares; 2) la que desarrolla las tres grandes dimensiones de análisis de la investigación y 3) la que

se compone del análisis de un asunto específico que fue emergiendo a lo largo de la investigación: el juego.

En el capítulo 4, "Criterios etnográficos para la investigación de la vida cotidiana en el espacio escolar", se repasan algunos problemas metodológicos sobre los criterios etnográficos en la investigación educativa, se definen algunos problemas específicos señalados como relevantes y se ofrece una justificación metodológica del estudio.

El capítulo 5, titulado "Objetos y gestos del ambiente-aula" inicia una serie de cuatro capítulos en los que se presentan los resultados centrales del estudio. En esta sección se presentarán definiciones construidas sobre los objetos escolares y la cultura escolar, y un sistema de categorías que a lo largo del trabajo de campo se mostraron eficaces para representar algunos aspectos de la realidad estudiada. Se presentarán y conceptualizarán las grandes dimensiones de análisis de la cultura escolar a través de los objetos escolares (saberes, disciplina e identidades escolares) y se especificará el sentido de lo cultural en la escuela, que definiremos, como se ha anticipado, en términos de *ambiente*. En éste tanto como en los otros capítulos de resultados, dialogan los conceptos propios con otros afines provenientes de marcos teóricos previos, especificándose en el texto esta diferencia.

Los capítulos 6, 7 y 8 ("Objetos y saberes escolares", "Objetos e identidades escolares" y "Los objetos y la disciplina escolar") organizan la presentación de resultados en cada una de estas tres dimensiones. Claramente la distribución de algunos asuntos en esos títulos fue arbitraria, pues las dimensiones se entrecruzan y se superponen en varios puntos. A los efectos de una exposición ordenada, sin embargo, se ha optado por asignar a cada rubro una serie de asuntos que predominantemente caen bajo su esfera de problemas y discernirlos lo mejor posible entre sí, para dejarlos reunirse con mayor libertad en el capítulo siguiente. En estos capítulos se incluyen también algunas referencias dispersas a episodios, objetos o escenas desde el jardín de infantes como punto de vista adicional desde el que comprender el tema de estudio, centrado en la escuela primaria.

Sobre el capítulo 9 podría decirse que encara un nuevo comienzo, desde otra perspectiva. Es una sección menos subordinada a la estructura usual de los informes de tesis, que asume el desafío de repensar algunos problemas que ya se habían vertido en capítulos anteriores, pero desde una perspectiva diferente: la de

los propios objetos como cosas miradas que instituyen un ambiente. Si antes se había utilizado la noción de ambiente como productor de gestos - atributos del sujeto, no del objeto - lo que interesa en esta sección es regresar a los mismos asuntos pero desde la perspectiva de los propios objetos. Se trata de un capítulo exploratorio, menos rígido, con más permisos para el análisis y comprometido con aquella parte de la etnografía que se deja librada a la pura inmersión del investigador en el campo. Es en este apartado que se presentan, como su título lo indica, las "Matrices estéticas del ambiente escolar".

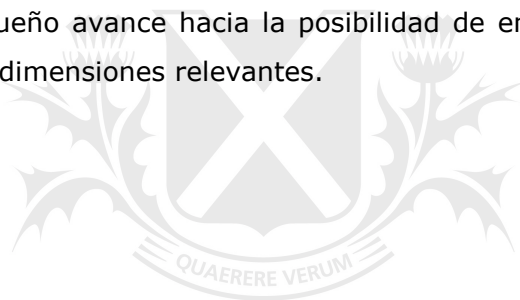
Con respecto a las imágenes, gráficos, esquemas, etc. en general el informe ofrece dos tipos de gráficos: los esquemas y las fotografías. Genéricamente han sido denominados "figuras" y se incluyen en una misma numeración correlativa; aunque se trata de elementos diferentes, ambos tienen la finalidad de ilustrar los conceptos, ejemplos o secuencias generales de razonamientos. Acerca de los esquemas gráficos de síntesis, que se incluyen al final de algunos capítulos, debe decirse que no aspiran a representar el contenido, sino simplemente a ofrecer un apoyo visual que anticipe la lectura. Las flechas no expresan la esencia de las relaciones sino sólo una idea aproximada respecto de la pertenencia de ciertos elementos a un mismo nivel o categoría jerárquica. Aún a sabiendas de que el tipo de conocimiento que produce la etnografía es particularmente reactivo a ofrecerse en forma nítida bajo la forma de un gráfico, los incluimos pues a la vez, al ser denso, extenso y complejo, es posible que formularlo así contribuya a acompañar la lectura al ofrecer una aproximación a la silueta general del plan argumentativo.

\* \* \*


En la película de animación *Antz* (2005) una hormiga brillantemente interpretada por la voz de Woody Allen protagoniza a lo largo de una hora y media del film escenas románticas, revolucionarias y dramáticas, que ilustran el caótico mundo de una comunidad bajo la tierra en la que se reflejan paradojas de la sociedad humana. El film concluye con la cámara que se aleja hacia el cielo abarcando desde el ángulo cenital todo el territorio que ha sido escenario de la historia. A medida que la cámara se aleja el espectador cobra conciencia de que el amplio universo en el que este complejo mundo de sensaciones, relaciones e historias ha tenido lugar, no era más que el borde de un charco en el Central Park. Merced a este gradual alejamiento, sorprende el ínfimo metro cuadrado de ese escenario, que desaparece rápidamente en la inmensidad de una vista satelital. Esta investigación propone el proceso contrario: acercarse y entrar en los objetos pequeños o aparentemente

insignificantes que organizan, decoran o estorban en la escuela, y hallar en ellos complejos mundos de relaciones, ideología, política, estética e historia.

En general esta propuesta ha suscitado gran interés en los muchos interlocutores ocasionales que participaron de discusiones, publicaciones, foros y diálogos informales a lo largo de sus casi cuatro años de realización. Al primer interés, sin embargo, invariablemente siguió cierto vacío. ¿Qué puede decirse finalmente acerca de los objetos de la escuela? “De ese tema de estudio”, podría decir alguien, “lo único interesante es el tema”. Y sin embargo, pese a los muchos callejones sin salida a que condujo un proyecto que fue desde el comienzo en cierta medida ambicioso, creemos que llegó a construirse aquí una propuesta teórica actual, desde una perspectiva educativa, empírica y analíticamente consistente, acerca de un tema que suele ser objeto de muchos abordajes ensayísticos, históricos y parciales: la cultura escolar. Creemos que los objetos de la escuela han servido para practicar un pequeño avance hacia la posibilidad de entenderla, analizarla, y definir algunas de sus dimensiones relevantes.



Universidad de  
**San Andrés**



**Capítulo 2**  
**Los objetos escolares.**  
**Investigación e historia**  
Universidad de  
**San Andrés**

## 2.1 Teoría sobre (y alrededor de) los objetos escolares

La historia no se enseña solamente en la lección de las aulas: el sentido histórico, sin el cual es estéril aquella, se forma en el espectáculo de la vida diaria, en la nomenclatura tradicional de los lugares, en los sitios que se asocian a recuerdos heroicos, en los restos de los museos y hasta en los monumentos conmemorativos, cuya influencia en la imaginación he denominado la *pedagogía de las estatuas*.

Ricardo Rojas

La tarea de reseñar antecedentes y puntos de apoyo para esta investigación se ha basado en algunas premisas y permisos propios por un lado de un estudio etnográfico, donde la construcción de teoría surge del diálogo entre los hechos del trabajo de campo y otras instancias teóricas, y por otro lado del carácter exploratorio que impone la poca tradición de estudio existente sobre el objeto elegido. No es que no se halla investigado la cultura material de la escuela, la historia de sus objetos y tecnologías, o sus culturas y subculturas que incluyen objetos. Pero el material escrito y publicado sobre el tema no está en absoluto circunscrito a una disciplina, ni ha sido reunido en un único sistema teórico coherente. Es decir, mucho se ha preguntado y respondido acerca de los objetos en la historia y de los objetos en la cultura, pero hasta donde hemos podido indagar no existe un estudio riguroso que sistematice desde una perspectiva empíricamente comprometida y teóricamente profunda (esto es, etnográfica) el modo en que los objetos de la escuela funcionan como una dimensión esencial de la cultura escolar, en la actualidad. Los objetos, al parecer, prometen ser mejores testigos del pasado que del presente: la mayor parte de los estudios culturales sobre objetos escolares son, además, estudios históricos.

Por ello, la lectura de antecedentes ha desafiado peligrosamente – aunque sólo si se desea definir este desafío como un peligro – la división de compartimentos formales de la investigación: antecedentes, marco teórico, marco metodológico, etc. se han disputado la posesión de éste o aquél concepto, estudio o categoría, pues en muchos casos, como se ha dicho, a la vez que constituyen un antecedente indispensable, ofrecen herramientas para pensar los episodios de nuestro estudio y sugieren estrategias de investigación. En muchos casos, leer un texto referido a un asunto central ha demandado el ejercicio de hacerlo imaginando que en realidad

hablaba de otra cosa, jugando el juego de inventar una alegoría allí donde no la hay, ensayando relaciones nuevas entre elementos conocidos.

Una primera distinción parte este capítulo en dos segmentos. Para repasar el escenario teórico en el que este estudio asume su punto de partida, es preciso tomar en cuenta los antecedentes específicos de investigación y a la vez las conceptualizaciones sobre los objetos escolares que se han construido a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico. En relación a los primeros, aunque no abundan las investigaciones que estrictamente se proponen teorizar la cultura escolar basándose en los materiales escolares, sí existe un corpus significativo de trabajos que tratan el tema desde distintos enfoques y tradiciones disciplinares.

Están, por un lado, los estudios de la didáctica sobre el uso de los objetos para la enseñanza, desde los que se analiza el impacto de los diferentes modos de usar los libros, las láminas o el pizarrón, por ejemplo, en los resultados de la enseñanza. Son trabajos que revisten interés para nosotros ya que se acercan a la idea que aquí desarrollamos de una "función saber" de los objetos escolares, aunque lo hacen fundamentalmente desde la perspectiva de la *estructura* y son poco proclives a teorizar el *ambiente*. Demanda entonces alguna precaución en tanto nuestra "función saber" tendrá menos que ver con el trasfondo aséptico y algo reduccionista a lo cognitivo que la didáctica tiende a suponer en los escenarios de la enseñanza, que con un elemento de la cultura escolar que trata al conocimiento como una dimensión del entramado cultural.

En segundo lugar, puede reconocerse un corpus de estudios más bien filosóficos sobre la materialidad de la vida cotidiana que si bien no tratan específicamente sobre la escuela, proponen un modo de mirar la cultura que se presenta como una herramienta teórica de la que podemos hacer uso. Jerarquizan un objeto de conocimiento, la materialidad como dimensión de la cultura, que será retomado luego no sólo por la filosofía, sino también por la arquitectura y los estudios culturales. La antropología marxista se preocupó por lo material pues es una cuestión central en su concepción económico filosófica. Nos interesa menos ahondar en ella - aunque nos detendremos en el trabajo paradigmático de Baudrillard (1969, 1974) y repasaremos algunos de Simmel, Sarmiento Ramírez y otros - que indagar en los que pueden reconocerse como sus sucesores. Los objetos y el espacio entendidos desde la arquitectura, por caso, ofrecen una cosmovisión acerca del espacio y la relación de las personas con el espacio y los objetos que lo organizan.



En tercer lugar, existe una tradición bastante sólida en nuestro país y otros de Latinoamérica, de estudio de la escolaridad desde la historia de la pedagogía bajo la influencia de los trabajos de Michel Foucault, donde los objetos escolares aparecen definidos como parte del "dispositivo" escolar. Autores como Gvirtz, Narodowski, Caruso, Veiga Neto, Martínez Boom, Noguera, Pineau, entre otros han contribuido a definir con mucha precisión la función disciplinaria de los objetos, tanto en un sentido estrictamente físico como en materia de disciplina epistemológica.

Finalmente, el enfoque que con mayor exactitud ofrece un antecedente a nuestro estudio es el de los estudios de la "cultura material". Schlerett, Lubar, Law y Lawrence, entre otros, se enfocan en un aspecto cultural de los objetos y algunos de ellos, muy especialmente Lawn y Grosvenor, definen lo que llaman la "cultura material de la escuela". Allí abundan los estudios sobre objetos escolares específicos (delantales, pupitres, cuadernos de clase, etc.) pero también consideraciones generales y metodológicas acerca del estudio de los objetos de la escuela como parte de un sistema cultural. Debería incluirse en esta categoría también a aquellos estudios sobre la cultura escolar que describen el lugar de los objetos en ella: Viñao Frago, Escolano Benito, Tyack y Cuban, Caldas Pessanha, Faria Filho, Julia, entre otros, son autores sobre cuyos aportes haremos algunos comentarios.

Universidad de

La cuestión, sin embargo, no se agota en la revisión de investigaciones relevantes sobre el tema y sus contornos. Como anticipamos, hemos creído oportuno hacer un repaso por algunas "pedagogías de autor" sobre la base de que la historia de las ideas pedagógicas ha demarcado modos de entender los objetos en el aula que pueden ser útiles para elucidar las actuales. Hemos optado por cuatro referentes esenciales del pensamiento pedagógico en sus diferentes épocas: Comenius, como fundador de la pedagogía en base a cuyas ideas se edifica la propia lógica de los dispositivos escolares, según el acuerdo que parece existir entre diferentes estudios pedagógicos. Fröebel y Montessori, como representantes de miradas alternativas y en alguna medida "contestatarias" o representantes de la primera ola del escolanovismo, y entre los cuales, desde el punto de vista del lugar otorgado a los objetos, hay una interesante línea de continuidad. En sus ideas se refleja con destacadísima claridad y en forma mucho más contundente que en otros de sus contemporáneos, el lugar de los objetos en la educación sistemática, al ser uno creador de las primeras ideas sobre "juguetes educativos" y la otra representante de un método en el que el docente es virtualmente reemplazado por

el material didáctico. Por eso los hemos de pensar juntos, a pesar de las enormes diferencias que suelen reconocerse entre ambos. Rousseau, finalmente (y regresando en la cronología en pos de otro orden expositivo que consideramos más adecuado) plasma en su *Emilio* una serie de ideas que dialogan fluidamente con las otras tres. A diferencia de Fröebel y Montessori, en cuyas propuestas lo objetos eran explícitamente centrales, no es usual recordar a Rousseau por sus ideas sobre los materiales, y es por eso que creímos oportuno incluirlo, para analizar cómo se posiciona esa dimensión, pero no sólo cuando se la enarbola como bandera de una pedagogía.

## 2.2 La cultura escolar

La relación de la escuela con la cultura es problemática por la inconmensurabilidad de sus puntos de conexión, esto es, por los múltiples modos posibles de reunirlos en un abordaje teórico. La escuela es, como se afirma usualmente, una construcción cultural, una invención humana. Pero es a la vez generadora de cultura; de hecho se la reconoce explícitamente como la institución que sostiene, recrea y amplifica la cultura. Así, como afirma Escolano Benito (2009), bajo estas dos perspectivas, las relaciones entre cultura y escuela son más complejas de lo que a primera vista puede parecer ya que:

- La escuela es una creación cultural.
- La escuela se inscribe en contextos que también son culturales.
- La escuela transmite una determinada cultura curricular que en parte selecciona del contexto en que actúa y en parte crea ella misma bajo diferentes discursos y prácticas disciplinarias. Esta cultura es nominada por algunos como cultura escolar.
- La escuela crea, codifica y transmite una determinada gramática, no siempre visible, que es al tiempo una cultura institucional (Ibíd.)

Acerca de la cultura en un sentido amplio, nos hemos acercado ya a la definición de Geertz quien a partir de la idea del hombre como "inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido", considera que "la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (1992:2). Podría agregarse una distinción interesante que hace García Canclini (2004) recopilando las innumerables definiciones que se han propuesto para el término. Reconoce allí tres grandes acepciones, la última de las cuales desarrolla la línea de Geertz y es la que resulta más fructífera para abordar nuestro estudio.

En primer lugar, se reconoce un uso cotidiano espontáneo de la palabra *cultura* desde la que se utiliza como sinónimo de ilustración, refinamiento, información vasta, o cúmulo de conocimientos. Aunque no es una definición científica de cultura, preña el sentido de sus usos, y veremos más adelante que incide, por ejemplo, en la construcción de una de las matrices estéticas que conforman el ambiente escolar.

Reconoce luego una serie de definiciones científicas elaboradas con un procedimiento "negativo": la cultura es lo opuesto a la naturaleza (es lo construido, lo histórico) o lo opuesto de la sociedad (el "residuo" de las estructuras: rituales, gestos). En ambos casos, influidos respectivamente por la tradición rousseauiana y por los estudios antropológicos, lo cultural emerge desde la dicotomía con estructuras más "sólidas", ya porque responden a un orden natural, ya porque se organizan en patrones más predecibles.

Finalmente, adscribe a una definición "sociosemiótica" donde la cultura es entendida como producción, circulación, consumo y mutación de significaciones en la vida social. Esto significa que la cultura es el entramado donde cada grupo organiza su identidad en repertorios culturales, donde se construye (y reproduce) el lazo social, donde se conforman consensos y hegemonías y donde se "dramatizan" en forma eufemística los conflictos sociales (García Canclini, 2004).

Más adelante veremos que si estas definiciones que se aplican genéricamente a la cultura son útiles para comprender la cultura escolar y las culturas escolares, lo son en tanto pueden informar el análisis de las metáforas que los objetos instauran o sostienen en un terreno simbólico más próximo: el del *ambiente escolar*.

Para recorrer los antecedentes y tradiciones existentes sobre el estudio de los objetos en la cultura escolar, es preciso indagar primeramente en el propio concepto de cultura escolar, que aunque polisémico y utilizado con diferentes sentidos - tal vez como todo concepto joven - se asienta en una larga tradición de estudio de los aspectos no visibles, implícitos o subjetivos de la vida en las escuelas. Como categoría teórica se impuso con fuerza en los debates del campo educativo hacia fines de los años 80, de la mano de autores como Dominique Julia (2001), Elsie Rockwell (1995) y Chervel (1991) entre otros, para dar cuenta de una dimensión propiamente escolar de los problemas educativos, más próxima a los actores y a las prácticas que a las políticas. No es extraño que fueran justamente

quienes se interesaron en conceptualizar el cambio educativo y las reformas quienes se vieron en la necesidad de recurrir a la cultura escolar para explicar en forma más compleja, minuciosa y a la vez abarcativa, dichos asuntos.

Puesto que el término se ha utilizado para referirse a diferentes conjuntos de fenómenos, ubicados en diferentes niveles y escalas de análisis (desde "el aula" hasta "la escuela de la modernidad") antes de introducirnos en las diferentes definiciones será oportuno delimitar el sentido con que aquí utilizaremos el término, de modo de repasar los antecedentes de esa definición específica. Existen sin embargo algunos elementos en común a todos los usos de la expresión, que sucintamente se resumen en:

a) *la aspiración de "ver lo oculto"*, esto es, la intención de alcanzar una comprensión más profunda de los problemas escolares mediante la consideración de aspectos subjetivos, micropolíticos, relacionales, discursivos o interpersonales, que se formulan además con la intención de superar un conjunto de concepciones que fueron hegemónicas hasta los años 80' y que en adelante comenzaron a ser consideradas reduccionistas a lo técnico, lo administrativo o lo estructural; y

b) *la formulación de relaciones entre símbolos y prácticas*, o sea: la definición de la cultura escolar en base a una enumeración exhaustiva de elementos del orden simbólico y normativo que la compondrían, a saber: ideas, principios, normas, representaciones, etc. puestos en relación con una serie de prácticas, entendidas en términos de hábitos, rituales o tradiciones, pero siempre poniendo en énfasis en el carácter iterativo de las mismas, y en su arraigo en el plano de lo implícito, de lo no planificado.

Para Julia, por ejemplo la cultura escolar hace referencia a un "*conjunto de normas* que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un *conjunto de prácticas* que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas puestas en relación con fines que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)" (2001:14, el destacado es nuestro). Borges, Caldas y Menegazzo (2004) analizan la cultura de la escuela desde una perspectiva histórica. La misma, afirman, "se fue construyendo conservando una distancia respecto de la cultura popular, que se pretendía modificar mediante la educación de la infancia: una

cultura escolar que no se articula en torno al conocimiento, sino en torno a la posibilidad de crear una institución ordenadora de la vida social". Este equipo de investigadores, reconoce el carácter polisémico del concepto y analizan el desgaste que ha venido sufriendo, propio de su utilización con diferentes sentidos. Destacan el sentido antropológico-sociológico, es decir, aquél que rescata definiciones acerca de modos de vida y sistemas de significaciones, y un sentido más especializado que incluye la producción intelectual y las prácticas significativas de la escuela. Vale la pena señalar especialmente que la cultura escolar, desde la perspectiva de estos autores tanto como de Julia (Ibíd.) y de Faria Filho (2004) no se articula tanto alrededor del conocimiento sino de una finalidad instituyente, que busca materializar algún tipo de proyecto político, históricamente asociado a la idea de progreso. Estudiar la cultura escolar, entonces, es estudiar los procesos y los productos de las prácticas escolares.

### **2.3 Tres ramas de los estudios de cultura escolar**

Tres han sido centralmente los campos dentro de la teoría educativa que se han apropiado de la expresión "cultura escolar": los estudios sobre las *reformas educativas*, los que se centran en la *gestión de los centros educativos* (principalmente desde las teorías de la administración) y una tercer corriente de investigaciones que recuperan la cultura escolar a nivel del aula, concentrándose en sus *discursos, rituales, dispositivos y artefactos*. En esta última se inscriben por lo general los estudios de la cultura material de la escuela.

Los estudios sobre las *reformas educativas* se han preocupado por analizar mediante la cultura escolar cómo las políticas inciden en las escuelas, cómo son percibidas, procesadas y recontextualizadas localmente y en qué medida una política puede incidir en la vida cotidiana de la institución (Gimeno Sacristán y De Lella, 1997; Falconi, 2004; Frigerio, 2000) El documento de Frigerio, sugestivamente titulado "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?", por ejemplo, analiza los modos en que las instituciones escolares históricamente procesaron ("momificaron, fetichizaron, banalizaron, superaron aprovechando sus potencialidades", etc.) las reformas, a partir de la hipótesis de que algunas modalidades de reforma omitieron referirse a las *herencias* de la escuela, a su cultura. A propósito de ello, formula dos preguntas que sintetizan la esencia de esta concepción de cultura escolar: ¿cómo lograr que

un problema doméstico acceda al rango de problema institucional? y ¿cómo lograr que un problema institucional sea asumido como problema político, como asunto de políticas educativas? Al pensar en las reformas educativas, entonces, la cuestión de la cultura escolar se involucra con esa movilidad de sentidos que se opera entre los diferentes niveles o capas, en un sentido institucional, de la experiencia escolar.

Otro campo de aplicación de la idea de cultura escolar ha sido el de la *gestión de los centros educativos*, donde aparece asociada a los conceptos de liderazgo, trabajo en equipo, eficacia y cambio escolar, entre otros. Dentro de esta perspectiva es habitual encontrar trabajos que fundamentan procesos de intervención para incidir en la cultura escolar (Rivas Flores, 2003) entendida como la clave de la eficacia (Chiang, 2003; Davis, 1999) o como medio para instaurar valores democráticos (Guarro Pallás, 2005; Romero, 2003). Un estudio de Cavanaugh (1997) procura determinar, mediante un exhaustivo cuestionario a varios centenares de profesionales de la educación, el impacto diferencial de seis aspectos de la cultura escolar en una muestra intencional de escuelas (eficacia del docente, énfasis puesto en los aprendizajes, actitud colegiada, colaboración, planificación conjunta y liderazgo) sobre los resultados de las mismas. Con mucha frecuencia, el análisis de la cultura escolar desde esta perspectiva atiende a fines prácticos y se sintetiza en preguntas del orden de ¿cómo lograr un buen clima de trabajo en la institución, que incremente su eficacia y mejore sus resultados? En última instancia, como afirma Goldring (2002), desde esta perspectiva “la pregunta por la cultura escolar esconde un afán por el control total de la vida en la institución”.

Finalmente, muchos estudios recuperan la cultura escolar como instancia productiva en sí misma, concentrándose en sus discursos, rituales, dispositivos y artefactos. En esta línea se hallan los estudios de la cultura material de la escuela, y es dentro de esta tradición que nuestro estudio se reconoce inscripto. Procuraremos entonces revisar los antecedentes y definir en profundidad esta concepción precisa de la cultura escolar.

Una definición de cultura escolar elaborada desde esta perspectiva, y que se propone comprensiva del conjunto de acepciones exhaustivas desde donde habitualmente se aborda es la elaborada por Viñao Frago, para quien la cultura escolar puede entenderse como:

“el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas; (...) que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias (...) para integrarse en dichas instituciones, (...) para llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan (...) y para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (Viñao Frago, 2002:59)

Para Viñao, los elementos que constituyen la cultura escolar son los actores, los discursos, los aspectos organizativos-administrativos y los elementos de la cultura material. Los rasgos característicos de la cultura escolar, por su parte, son la *continuidad* en el tiempo, la *institucionalización* y una relativa *autonomía*.

En relación a este último punto, se vincula con aquél carácter propiamente escolar y relativamente dissociado de los saberes y contenidos escolares al que hacíamos referencia antes. La relativa autonomía de la cultura escolar alude a su cualidad de cobijar un conjunto de efectos engendrados por el propio sistema escolar, que se diferencian de la cultura (cultura nacional, cultura letrada, cultura científica, cultura de clase) que la escuela se propone explícitamente transmitir o inculcar en los alumnos (Ibíd.) Esta relativa escisión entre la cultura escolar y el mundo extra-escolar, sin embargo, no debe ser entendida como una impermeabilidad de la escuela a los procesos sociales y culturales más amplios, sino como *el reconocimiento de lo escolar como un nivel de análisis irreductible*, no necesariamente “efecto de...” otros niveles. Si la cultura es, como vimos con Geertz, un entramado que el hombre teje y habita, la cultura escolar es un entramado-dentro-del-entramado más amplio de la cultura, lo que supone alguna hipótesis acerca de las relaciones entre ambos niveles.

Similares fundamentos sostienen Gvirtz, Larripa y Oría [2006] cuando analizan los procesos de *escolarización del saber*, es decir los “procesos de producción de saber que se generan *para o en* el ámbito escolar”, enfoque que “en lugar de colocar el campo de las ciencias como parámetro para evaluar lo que sucede con el saber en el aula, buscan apreciar los objetos de conocimiento que las escuelas generan desde una perspectiva interna al campo de producción de dicho saber” (ob.cit.:7). Volveremos luego sobre este estudio para repasar sus distinciones entre lo pedagógico, lo didáctico y lo escolar en el campo discursivo.

Para López Martín (2001) las dimensiones comunes a varios estudios sobre la cultura escolar pueden representarse en tres grandes conjuntos de elementos: los elementos personales, donde se alude a las personas que concurren a la escuela, los elementos materiales y los elementos funcionales, es decir: métodos, contenidos, discursos, estrategias, etc.



**Fig. 1 Dimensiones de la cultura escolar (López Martín, 2001)**

Estos tres conjuntos de elementos, en su propuesta de abordaje histórico, deben ser entendidos en al menos tres dimensiones de análisis, que han tendido a predominar – dejando sedimentos – en diferentes momentos de la historia: la preocupación por la teoría sobre la escuela, por la legitimidad, y por la actuación práctica. Si es comprobable históricamente que los pedagogos y hacedores de escuelas de distintos tiempos se enfocaron en diseñar un modelo pedagógico, didáctico y político eficaz y viable (podemos referirnos a Comenius, por ejemplo), o en defender la necesidad de escuelas y establecer sus fundamentos (para el caso argentino, Sarmiento sería una buena referencia) o bien en indagar sobre lo que en efecto sucede en las aulas, si es esto verificable, entonces constituye una buena base de referencia para pensar la cultura escolar como un sedimento de estas tres preocupaciones históricas acerca de lo escolar.

Para Narodowski (1997) las distintas dimensiones de análisis que se han señalado como escalas que representan las tres grandes corrientes desde las que se utiliza la idea de cultura escolar (las *macropolíticas* expresadas en reformas, las instituciones y sus *discursos*, expresadas en la gestión, la eficacia, etc. y las *prácticas* dentro del microclima de la relación pedagógica) no pueden entenderse como “covariantes”, esto es, como sujetas a modificarse entre sí en términos causales. Es decir que los cambios en las prácticas escolares, por ejemplo, no se pueden entender exclusivamente como cambios producidos por las reformas apoyadas en leyes o los



cambios en los programas. Cada nivel opera en tiempos y lógicas autónomas. En nuestra opinión, además, esta falacia sugiere otra, inversa: los proyectos de intervención no pueden fundamentarse sólo en un diagnóstico acerca de la cultura escolar, pues la misma no admite tal reducción.

También las investigaciones de Tyack y Cuban (2001) se han constituido rápidamente en una fuerte referencia dentro de los estudios de cultura escolar, en tanto han logrado definirla muy eficazmente en la categoría de *gramática escolar*. La cultura desde esta perspectiva sería entonces "algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo" (Viñao Frago, ob.cit.:59). La continuidad inmutable de las formas escolares, dicen, ha desafiado durante muchos años a los reformadores, empeñados en reconocer los factores que catalizan el cambio escolar. Existe, desde su perspectiva, una lógica subyacente a las relaciones y los espacios y tiempos que posee un poder preformativo mayor que el que los actores suelen suponer.

#### **2.4 Cultura escolar y culturas escolares**

Los estudios sobre la cultura escolar se plantean la cuestión de si es posible hablar de una cultura escolar única o se debería hablar de culturas escolares, en plural. Para Elsie Rockwell, por ejemplo, "es necesario caminar hacia una comprensión histórica de las culturas escolares, de sus matices significativos en diferentes medios culturales, así como de sus continuidades/discontinuidades temporales" (Rockwell, 2000:1). La cuestión, sin embargo, no elude el hecho de que para cada época histórica, los significados de lo escolar no se construyen desde la nada: hay valores hegemónicos. En general se hace referencia a esta expresión (cultura escolar hegemónica) para referirse a los efectos homogeneizantes y "avasalladores de las individualidades" de la cultura escolar (p.e. Anijovich, Malbergier, y Sigal (2005) o Narodowski (1999) cuando se refiere a la cultura escolar hegemónica como "una pesadilla que se ha terminado"). Otro sentido adquiere la idea de cultura escolar hegemónica si se la piensa, en el sentido que le da por ejemplo Martínez-Otero Pérez (2005) y como paralelismo con la noción de la teoría de género de la *masculinidad hegemónica* (Connel, 1994). Desde esta concepción se entiende que cada institución, comunidad, etc. puede tener rasgos característicos, pero que las culturas escolares (las de cada comunidad de escuelas) se construyen en torno a

unas representaciones hegemónicas, que sí pueden describirse y analizarse alcanzando algún grado de generalización, aunque sea en términos de tensiones y polaridades en pugna. Lo cultural es entonces – también en el marco de la escuela – escenario de disputas, hegemonías y resistencias, tal como se planteaba en los comienzos de este informe remitiéndonos a Geertz y a García Canclini.

Jociles Rubio (2006) nota que muchos estudios de la llamada nueva sociología de la educación analizaron los grados de concordancia o discrepancia entre la cultura escolar y la cultura de origen de los alumnos como medio de poner en evidencia las violencias simbólicas ejercidas por la escuela. El análisis de ese desajuste supone que “las relaciones con el saber o los usos del saber, (...) al ser distintas en ambos medios, exigen implícitamente de los alumnos de las clases populares capacidades y hábitos que no tienen” (ob.cit.:34). Subyace a estos análisis influidos por los trabajos de Pierre Bourdieu la idea de una cultura escolar hegemónica que, sin negar la especificidad de subculturas que – en sintonía o en disonancia con aquella – se constituyan en cada centro educativo ejerce una función latente de control cultural. Más adelante veremos que, a los efectos de este estudio, muchas de estas dificultades de nivel de análisis que suscita la cuestión de la cultura se aligeran significativamente a partir de la noción de ambiente escolar que, sin excluir el contexto, toma partido por un abordaje más local de lo escolar.

El siguiente apartado se centrará en el análisis de un aspecto específico de la cultura escolar que reviste especial interés a los efectos de esta investigación: su arraigo en la materialidad de los objetos.

## **2.5 La cultura material de la escuela**

Un estudio de Lynn (2004) indagó en el sentido que los estudiantes de una escuela secundaria otorgaban a su “yearbook”, libro anuario de fotos y notas de cada cohorte. Halló que un objeto pensado originalmente para guardar un registro del paso de los estudiantes por la institución servía a un nivel simbólico para articular los deseos de los estudiantes de corregir algunas relaciones entre pares percibidas como inequitativas o injustas, y para gestionar la imagen que mostraban ante sus profesores consejeros, que sostenían explícitamente expectativas sobre el grado de inclusión que se manifestara en la confección de esos libros. Tratándose de un

objeto frecuente en las escuelas norteamericanas, el libro anuario ha sido objeto de investigaciones diversas, algunas de ellas desde la perspectiva de la cultura material. En el informe de Lynn se reseña este estado de la cuestión. "El anuario", afirma,

"es parte de la cultura material, un artefacto físico específico producido *por* los adolescentes antes que *para* ellos por parte de los adultos (Bronner, 1985). Es uno de aquellos recursos que pueden considerarse a la vez efecto y causa en la historia" (Schlereth, 1985:17). El anuario registra la historia de la escuela siendo parte de la cultura escolar tradicional, (...) y proporciona una oportunidad única desde la perspectiva de los adolescentes para relatar y registrar sus años más formativos desde una perspectiva propia (Akers, Ender, & Schaub, 1999)".

El análisis de objetos escolares como este "yearbook", se inscribe en una tradición de estudios centrados en la "materialidad de lo escolar" que más recientemente ha sido definida como tal bajo la denominación de *cultura material* (Cohen, 1970; Johnson, 1980; Lawn y Grosvenor, 2005) Desde este enfoque se busca centralmente definir el carácter estructurante de los objetos (que según las diferentes líneas de estudio son definidos como materiales, artefactos, tecnologías, dispositivos, etc.) estableciendo relaciones entre éstos y distintos aspectos simbólicos del campo educativo (sus ideologías, valores, rituales, narrativas, etc.).

Los objetos escolares son una parte de la cultura escolar. Su uso, diseño y sentidos atribuidos forman parte del sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su "estar en la escuela". De diversos modos, los estudios de la cultura material de la escuela muestran que las relaciones escolares están mediadas por objetos, y que hay una *dimensión material* de la vida cotidiana escolar que a la vez que es un ápice visible de todos los procesos escolares (lo que supone que mediante los objetos es posible conocer la cultura escolar), también los constituye (lo que supone que la cultura escolar se define en gran medida a partir de los objetos).<sup>3</sup>

Analizar la "materialidad" ha sido un procedimiento de análisis de problemas clásicos de la micropolítica escolar (tales como la inmovilidad en la que sumen a los

---

<sup>3</sup> Respecto de esta doble dinámica (evidencial y preformativa) de los objetos escolares, ancla en una dualidad de lo humano como objeto de estudio y constituye un problema clásico de las ciencias sociales que se reconoce como preocupación epistemológica ya desde los clásicos, pasando por los teóricos del derecho natural del siglo XVII (cf. PAGDEN, 1997) y los debates actuales acerca del conocimiento en las ciencias humanas (p.e. HABERMAS, 1997; VERÓN, 1998) Para Verón, por ejemplo, "las ideologías designan gramáticas de producción discursiva, en tanto son formaciones históricamente determinadas e identificables (...) que efectivamente constituyen una dimensión analítica de todo discurso" (ob.cit.:53).

alumnos los pupitres, la homogeneización de los uniformes, las connotaciones de las filas, los castigos y sanciones, etc.) mediante la idea del "dispositivo". Y aunque de algún modo la idea de dispositivo asocia la materialidad de las situaciones con su productividad en términos políticos (Foucault, 1970; Narodowski, 1994)<sup>4</sup>, una crítica que, a estas alturas, puede hacerse a este procedimiento es la relativa incapacidad para actuar sobre su entorno inmediato que asigna a los actores, que tienden así a ser concebidos como instancias inmovilizadas y sordas, víctimas del castigo invisible de los dispositivos materiales. En el mismo sentido, la profusa utilización que se ha hecho de las distintas categorías de Michel Foucault aplicadas a este tipo de análisis escolar, y el aparente estancamiento de sus resultados a estas alturas, alienta la búsqueda de nuevas estrategias para entender situaciones en las que intervienen elementos del orden de la punición. "Foucault", afirma, Dussel en una revisión crítica de planteos "foucaultianos" en el campo educativo que precede un análisis del procedimiento genealógico, "es más criticado que leído" (Dussel, 2003). Podría agregarse además que su mención (como sucede también con autores tan disímiles como Bourdieu, Gramsci, Piaget o Lacan, por citar otros ejemplos paradigmáticos) a veces tiene menos que ver con la pertinencia conceptual que con una identificación casi tribal a específicos colectivos académicos, donde los marcos teóricos podrían funcionar más como doctrinas que como guías conceptuales, un uso que lo que los hace apropiados para la militancia pero inconducentes para la etnografía.

Un brillante antecedente de análisis de las visibilidades (y las accesibilidades, en ese caso) mediante la cultura material, es el trabajo de Elsie Rockwell sobre *keys, walls and fences* (llaves, paredes y cercos) (Rockwell, 1995) que analiza documentos históricos en los que las referencias al uso de esos objetos y espacios sirven de indicios para reconstruir distintos aspectos de la vida cotidiana en las escuelas mexicanas de principios del siglo XX. Mediante un minucioso examen de documentos históricos en los que estos tres objetos aparecen aludidos, se teoriza acerca la autonomía de los docentes y las características de distintos estamentos de la gestión escolar.

También el trabajo de Sacchetto (1986) sobre los objetos escolares en escuelas y jardines de infantes italianos constituye un antecedente de importancia en tanto

---

<sup>4</sup> Es importante señalar que la concepción de Foucault, del poder excluye completamente la idea del sentido común del mismo como una "violencia que en ocasiones logra ocultarse", sino que se define como "un conjunto de acciones sobre acciones posibles: opera en el terreno de la posibilidad al cual se inscribe el comportamiento de los sujetos que actúan" (FOUCAULT, 1989:39). Es decir que no alude (necesariamente) al uso de la violencia para hacer que ciertas conductas tengan lugar, sino a un procedimiento más sutil, que más que forzar "incita, induce, desvía, facilita o dificulta, amplía o limita, hace que las cosas sean más o menos probables" (Ibíd.)

identifica y analiza situaciones áulicas considerando el lugar de los objetos en la construcción conjunta de reglas implícitas acerca de cómo desenvolverse en la escuela. Para este autor, los objetos son portadores de huellas que guardan correspondencia con ideologías, valores y aserciones pedagógicas. Y aunque no es estrictamente un estudio histórico, encuentra la necesidad de apelar a la historia para construir un marco de comprensión de los objetos escolares actuales.

La compilación de investigaciones sobre la cultura material de la escuela realizada por Lawn y Grosvenor (2005) en la que se incluye el citado trabajo de Rockwell, se integra a un nutrido programa de actividades académicas alrededor de la *cultura material*<sup>5</sup>. Este libro reúne distintos trabajos que se enfocan en diversos objetos (la iluminación escolar, los espacios, los uniformes, las exhibiciones escolares y objetos específicos de la cultura material) pero que comparten un enfoque centrado en “los modos en que los objetos cobran significado, cómo son utilizados, y como entran en relación con una red activa y heterogénea en la que sujetos, objetos y rutinas están íntimamente conectados” (ob.cit.:7). Desde lo metodológico, la estrategia de la mayor parte de estos trabajos es apelar a la fotografía, la pintura o la literatura para reconstruir sentidos históricos de lo material en la escuela. Cuando el estudio se enfoca en un objeto específico, como el guardapolvo (Dussel, 2000 y 2005), las láminas escolares (Feldman, 2004), los cuadernos de clase (Gvirtz, 1999), el pupitre (Sacchetto, 1986; Moreno Martínez, 2005), los edificios escolares (Viñao, 2005; Escolano Benito, 2000) o los libros de texto (Escolano Benito, 1997) se ha utilizado para ello un marco de abordaje centrado en la dimensión de la micropolítica, el poder y la disciplina escolar, o bien desde la dimensión de los saberes escolares, ambas muy relacionadas entre sí a partir de la propia definición de Foucault del saber como función del poder, y viceversa (Foucault, 1997).

Lawn y Grosvenor no asumen la dicotomía entre los objetos y la gente; no asumen “que haya una vida de imaginación y acción por un lado y objetos inanimados por otro, ni tampoco que las tecnologías y objetos de la escuela, encadenados por rutinas y actos deban permanecer invisibles a la investigación como lugares de aprendizaje y trabajo”. Por el contrario, poniendo la atención en la materialidad de la escuela, esto es, en “las maneras en que los objetos son dotados de sentidos, los modos en que son usados y en cómo se relacionan con heterogéneas redes de actividad en las que las personas, objetos y rutinas están estrechamente conectados”, sostienen la posibilidad y conveniencia de un rico análisis histórico sobre la escuela (Ibíd.).

---

<sup>5</sup> Nos referimos a una serie de seminarios y publicaciones alrededor del tema *Material cultures in Schooling*, organizados por Martin Lawn y Ian Grosvenor en el Reino Unido.

Siguiendo a Schlerett, otro autor en cuyos trabajos nos detendremos en las páginas siguientes, analizan el término *material culturalists*, que se refiere a un amplio espectro de especialistas que estudian la evidencia de la cultura material: arqueólogos históricos, antropólogos culturales, historiadores de las tecnologías, geógrafos culturales, teóricos del arte, la arquitectura y la decoración, investigadores del folclore y la cultura. La cultura material, indudablemente, existe antes y más allá del interés por lo escolar. De hecho, debe decirse que la rama de estos estudios que se dedica a la escuela ni siquiera es particularmente significativa dentro de los estudios antropológicos de esta línea.

Los aspectos no humanos se ven como materiales y técnicos y los humanos como transitorios y circunstanciales. "Sin embargo", dirá Grosvenor, "esa división es difícil de sostener. En un intento por clarificar ese problema, Winner, en *Autonomist Technologies* discierne entre *aparatos* (elementos físicos inanimados) y *técnicas* (procedimientos). Los vínculos sociales que combinan aparatos y técnicas pueden ser llamados *organización*, y las *redes* son organizaciones espacialmente activas". Esta clasificación resulta, en su opinión, de mucha ayuda "(...) porque permite conectar al artefacto con la actividad, el uso y la organización del aula reconociendo en estos elementos un esquema esencial para el análisis de la clase, (...) la escuela y el sistema educativo" (ob.cit.:9).

La tecnología asimismo puede ser vista como un "discurso poderoso" que "construye realidad en tanto representa al mundo y su producción de relaciones de dominio particulares y reglas lógicas" (Ibíd.). En ese sentido, la tecnología como discurso produce efectos más allá de los procedimientos que habilita y las acciones cuya productividad mejora. Esta mirada sobre la tecnología, creemos, equivale a discernir en ese terreno entre aspectos de lo que llamamos la *estructura* y el *ambiente*. La ventaja que tiene la adopción de esta dirección es que los espacios y objetos de la escuela - subrepresentados como hemos visto en la investigación - permiten acceder a aspectos de la escolaridad que de otros modos resultan oscuros y enigmáticos, y sobre los que suele considerarse inútil depositar esfuerzos investigativos.

La distinción que describen minuciosamente Gvirtz, Larripa Y Oría [2006], entre lo que llaman prácticas discursivas *pedagógicas*, *didácticas* y *escolares* resulta útil para circunscribir el interés de los objetos para el estudio de la cultura escolar. Al preguntarnos entonces más adelante ¿cómo un objeto deviene "escolar"? ¿Qué

variables intervienen en este proceso? nos volveremos a encontrar con esta categorización.

## **2.6 Múltiples enfoques: didáctica, filosofía, arquitectura, historia de la pedagogía y estudios de cultura material**

El hombre no está libre de sus objetos, los objetos no están libres del hombre.

Baudrillard

Los objetos y la acomodación de éstos en determinados espacios resultan en específicos modos de vida, en el sentido filosófico. Comentando y analizando un texto de George Simmel, "sociólogo impresionista" según Manheim, contemporáneo de Durkheim pero centrado en la conceptualización de una sociedad vista a través de otros lentes, Palacios (2005) retoma el concepto de "metrópolis". El artículo de Simmel que toma como referencia ("La metrópolis y la vida mental", 1903) define a la vida moderna inspirándose en la Berlín de principios de siglo, como atravesada de una *temporalidad transitoria*, un *espacio efímero* y una *causalidad fortuita* y arbitraria. Así, en la ciudad se vive un presente inmediato, discontinuo y fragmentable que la autora analiza en su disposición a ser entendido desde la cultura material: la multiplicidad de estilos de vida, modos de habitación y transporte, etc. como "fragmentos de una experiencia moderna que hablan de un todo".

¿Cómo se transita de una determinada selección, organización y acomodación de objetos y espacios a una vivencia de la temporalidad y la causalidad? Esa es, de las preguntas que se abren ante este análisis, la que nos interesa aquí, pues articula la estructura del espacio con el ambiente cultural.

Incluso en el uso más tradicional de la antropología en lo relativo al análisis de objetos materiales el valor asignado a los mismos, ya sean documentos, piezas de cerámica, ruinas, etc. está dado por su pertenencia a un sistema cultural. Como afirman Orfila y Cau, "es cierta y muy aplicable a la Arqueología la frase de *una imagen vale más que mil palabras*. En la práctica arqueológica se trabaja con una documentación que tiene mucho de objetiva puesto que sus datos proceden de la cultura material, de los objetos" (Orfila y Cau, 2002:115). Estos autores ejemplifican la aplicación de estos criterios antropológicos, habitualmente utilizados para entender culturas lejanas en el tiempo y el espacio, a nuestros días, en los

envases de refrescos. "La evolución de los envases de una de las marcas más conocidas de refrescos, la Coca-Cola, ha sido ya incluida en libros de Arqueología (Biers 1992: 24, fig.3). En muchos lugares, las bebidas carbónicas se han imitado, tanto a nivel nacional como local. La famosa Casera es un ejemplo del primer caso, pero quién no recuerda en Menorca la marca "Rop" de "piña", o la "Fru-Frú" de limonadas o naranjadas o los productos "Miret" en Mallorca. Todos estos elementos son fruto de una época, tienen un margen histórico de uso, una evolución tipológica de sus envases y representan, entre otras cosas, una respuesta frente a lo que era en cierta forma difícil de conseguir" (ob.cit.:116). El comentario enfatiza aquella tendencia de la investigación antropológica que destaca Da Matta "de la familiarización con lo exótico a la exotización de lo familiar" (en Guber, 2001).

La concepción de Simmel sobre el espacio se basa en formas de interacción que se determinan y se expresan en la distancia y la cercanía. La delimitación de un espacio para el grupo, la definición de lo propio, lo próximo, o familiar, lo extranjero, lo peligroso, se edifican sobre pautas espaciales y sobre la existencia de una infraestructura específica. Para Zabłudovsky (1998) las consideraciones de Simmel sobre el espacio articulan la idea de identidad e identidad social con la materialidad. La exclusividad del espacio conduce a la identidad y a la pertenencia, y esa singularidad del espacio propio habilita a la "posibilidad del movimiento, a la libertad de llenarlo funcionalmente o fraccionarlo, a establecer límites".

En Simmel, este enfoque se traduce en una suerte de Sociología de los Sentidos, donde se describen las relaciones a partir de las habilitaciones que el espacio permite a los sentidos. Hay una primacía de la mirada, que es directa, íntima y da libertad al que mira, mientras que el oído o el olfato se describen como instauradores de relaciones más problemáticas, en tanto es más difícil sustraerse de lo que no se desea oler y oír que de lo que no se desea ver, por ejemplo. Hay toda una política sensorial ligada al modo en que locales y extraños viven el espacio y a cómo se encuentran habilitados para establecer relaciones, contemplar miradas, conocer opiniones (Ibíd.). Simmel define a la ciudad como una entidad sociológica que se forma espacialmente. Más adelante, cuando analicemos los gestos del ambiente-aula, retomaremos esta idea de un espacio y unos sentidos que se traducen necesariamente en un sistema de gestos significativos: algunas de estas lecturas nos servirán como referencia para construir las nociones de "efecto de comunidad" y "efecto de extranjería" como cualidades de los objetos escolares.



Un referente importante de esta corriente de análisis de los objetos y la materialidad en la cultura es el ensayo de Baudrillard *El sistema de los objetos* (1969). Interesa de este trabajo muy especialmente la distinción que establece, y que retomarán muchos otros estudios "herederos", entre la perspectiva funcional y la perspectiva ambiental del espacio y los objetos. Desde la perspectiva puramente funcional, dice, "la conformación de cada objeto es tributaria de una "pertinencia objetiva", que es más o menos independiente de los individuos que la llevarán a cabo".

En un trabajo posterior Baudrillard analizaría el valor cultural de los objetos en oposición con sus valores "de uso" y "de cambio" (1974). En el clásico trabajo de Baudrillard que tomamos aquí, analiza los objetos en su cruda materialidad directamente desde una perspectiva cultural. Para ello, descarta en primer lugar la clasificación y se propone superar el reduccionismo técnico desde el que habían sido entendidos los objetos. Los objetos cotidianos, dice, proliferan: "las necesidades se multiplican, la producción acelera su nacimiento y su muerte, y nos falta un vocabulario para nombrarlos. ¿Hay quien pueda confiar en clasificar un mundo de objetos que cambia a ojos vistas y en lograr establecer un sistema descriptivo? Existen casi tantos criterios de clasificación como objetos mismos" (Baudrillard, Ob.cit.:1).

La investigación de los años cincuenta al respecto se enfocaba en los cambios de estructuras sociales ligados a los objetos, al status económico, etc. pero no daba respuesta a la pregunta sobre "cómo son vividos los objetos". Baudrillard se propone entender "a qué otras necesidades, aparte de las funcionales, dan satisfacción, cuáles son las estructuras mentales que se traslapan con las estructuras funcionales y las contradicen, en qué sistema cultural, infra o transcultural, se funda su cotidianeidad vivida" (Ibíd., el destacado es nuestro). De este modo, encara un estudio centrado menos en la función o la categoría de los objetos que en "los procesos en virtud de los cuales las personas entran en relación con ellos y de la sistemática de las conductas y de las relaciones humanas que resultan de ello". (Ob.cit.:2)

Desde la perspectiva puramente funcional, la conformación de cada objeto es tributaria de una pertinencia independiente de los individuos. Podríamos objetar, inspirándonos en Leach (1976), que no sólo los saberes técnicos sino la *vestidura cultural* de los gestos técnicos en que aquellos se materializan desobjetivan un poco esa dimensión funcional, que aparece tan escindida en la concepción de

Baudrillard. Pero en su perspectiva, la funcionalidad aparece como el reducto que ha hegemonizado el estudio de los objetos, y en parte por ello se aplica a su reconstrucción, confinando aquél abordaje en términos algo herméticos, como los *tecnemas*, "elementos técnicos simples (diferentes de los objetos reales) en cuyo juego se funda la evolución tecnológica"<sup>6</sup> (Ob.cit:7).

La descripción de Baudrillard describe el criterio funcional de los objetos como una combinación de "colocación" de objetos en espacios de acuerdo a su operatividad práctica, a su uso concreto, y "ambiente", donde se consideran aspectos como el color, el material o los detalles de la forma. "A través de los elementos el hombre moderno lleva a cabo su discurso organizacional, desde el fondo de sus asientos prosigue su discurso relacional. Así, el "hombre de colocación" es también, siempre, "el hombre de relación y de ambiente" y el conjunto constituye el hombre "funcional" (Ob.cit.:49).

"Todos los objetos", dice, "pretenden ser funcionales, como todos los regímenes pretenden ser democráticos". Allí se condensa la paradoja. La vida cotidiana (y sobre todo la vida pulsional) es incompatible con la democracia, y es por ello que – como ha mostrado el psicoanálisis a lo largo de su historia – la economía libidinal no se maneja democráticamente. El término *funcional* sugiere que "el objeto se consume en su relación exacta con el mundo real y con las necesidades el hombre" (...) y "adaptado a un orden o a un sistema" (Ob.cit.:71).

Lo que en verdad interesaba a Baudrillard en relación a los objetos de la vida cotidiana se parece bastante a los que nos interesa aquí en relación a los objetos de la escuela: delimitar algunos de sus rasgos culturales que muestran sus costados políticos y estéticos, bajo esa apariencia de nítida funcionalidad. Es por ello que, basándonos en su concepción del ambiente (cuyo sentido ampliamos y especificamos) elaboramos un par teórico que atravesará todo este trabajo: la distinción entre estructura-aula y ambiente-aula.

También Zarankin (2002) analiza esta distinción desde la arquitectura, acercándonos a un análisis próximo a nuestros intereses. Los paisajes naturales,

---

<sup>6</sup> La intención de estudiar a los objetos en tanto conjuntos de *tecnemas*, sin embargo, es tentadora pero inviable. Tal empresa "tropieza inmediatamente con la realidad psicológica y sociológica vivida de los objetos, que constituye, más allá de su materialidad sensible, un cuerpo de constricciones tales que la coherencia del sistema tecnológico se ve continuamente modificada y perturbada." (Ob.cit:8) Como puede verse, en *El Sistema de los Objetos* lo técnico-funcional y lo cultural-simbólico se presentan como universos opuestos en pugna por captar la atención del teórico y son pocas las relaciones entre ambos universos que se examinan. Entre las que sí establece puede mencionarse y destacarse las relaciones superpuestas que delata entre lo que llama "espacio psicológico" y "espacio funcional".

dice, son continuamente apropiados por individuos y grupos para ser convertidos en algo radicalmente distinto. Estos nuevos espacios domesticados, o *lugares*, son tanto productos como productores de significado social. En sus palabras: "percibimos el mundo por medio de una serie de fijaciones en el espacio que denominamos *lugares*. Y puede decirse que el espacio sólo es domesticado totalmente cuando lo transformamos en lugar, esto es, cuando deviene conocido, ocupado, y utilizado. En general esta transformación es obtenida por medio de la imposición de un nombre o a través de cambios en su materialidad. Así, por ser construcciones culturales, los lugares nunca son neutros."

Lo que en Baudrillard aparece como una dicotomía entre lo funcional y lo cultural, en la propuesta de Zarankin se analoga a los conceptos de "espacio" y "lugar", en una relectura de esta dualidad que ya había sido trabajada ampliamente desde la sociología de Giddens, por ejemplo. Esta "historia de la domesticación del espacio" explica cómo "grupos y culturas diferentes organizan y transforman su entorno [nombrándolo, distribuyendo en él objetos determinados] de acuerdo con cosmovisiones particulares" (Zarankin, ob.cit.). El resultado es una heterogeneidad de lugares producidos y productores de sociedades e individuos.

Del otro lado, está la "realidad psicológica y sociológica vivida de los objetos, que constituye, más allá de su materialidad sensible, un cuerpo de constricciones tales que la coherencia del sistema tecnológico se ve continuamente modificada y perturbada" (Baudrillard, ob.cit.:8). Lo técnico-funcional y lo cultural-simbólico se presentan como universos opuestos en pugna. Hay un "espacio psicológico" y un "espacio funcional". Esta distinción, paralela a la que puede hacerse entre estructura y ambiente, será crucial en nuestro estudio, y será oportunamente desarrollada, ahondada y ampliada para comprender los sistemas de objetos del aula.

Zarankin retoma la cuestión de las relaciones entre sujetos y objetos. El sistema capitalista, afirma, "se caracteriza por una relación espacial con la producción, circulación y consumo de objetos. Estos ocupan un lugar esencial en el mismo a punto de crear una cultura de consumo vinculada al proceso de fetichización de la mercancía que formulara Marx" (Ibíd.). La cultura material, sin embargo, carece de significado por ella misma, y sólo adquiere una dimensión activa e ideológica dentro de un sistema cultural determinado: "si partimos del principio de que los objetos producidos y utilizados por los hombres son activos, dinámicos, portadores y generadores de significados, encontraremos por medio de su análisis una buena

alternativa para estudiar a las personas y su mundo social" (Ibíd.). Si "la historia de la domesticación del espacio es parte de la historia de la humanidad", entonces la construcción de lo escolar es también una historia de conquistas y apropiaciones de espacios, objetos y lugares que mediante procesos lentos y complejos fueron convirtiéndose en los que son.

## **2.7 El enfoque investigativo de los estudios sobre la cultura material: los objetos portan metáforas.**

En conjunto, los estudios sobre la cultura material se ocupan de "la manifestación de la cultura a través de producciones materiales, (...) y de lo material para entender la cultura" (Lubar y Kingery, 1993; Roche, 2000). Nótese la abundante producción que gira en torno a esta doble dinámica de los objetos, a la vez preformativa y evidencial, y cómo existe un consenso alrededor del hecho de que el estudio de la cultura material demanda contemplar ambos aspectos. Se interesan asimismo en la construcción social del *lugar* al serle atribuido al entorno físico un significado social (Low y Lawrence-Zuñiga, 2003) y en "el estudio de los artefactos producidos y utilizados a través de la historia" (Schlerett, 1992).

Los estudios de la cultura material, afirma Brown (en Lubar y Kingery, 1993) sirven para describir las creencias, los valores, ideas, actitudes, de una comunidad o sociedad específica en un tiempo dado. La premisa sobre la que reposa esta idea es que los objetos hechos por el hombre "reflejan, conciente o inconscientemente, directa o indirectamente, las creencias de los individuos que encargaron, fabricaron, diseñaron o utilizaron esos objetos, y por extensión las de la sociedad a la que éstos pertenecieron" (Ibíd.). La cultura material es, así, una forma de estudio de la antropología cultural y la historia cultural basada en los objetos. Podemos ver claramente un enfoque antropológico y arqueológico en estas definiciones. Desde esta perspectiva, el objeto es definido como "artefacto", término que conecta a otros dos: *Art* deriva de *artis*, destreza, y *Fac* deriva de *factum*, hecho y de *facere*, hacer. Enfatiza así el significado utilitario y aplica destreza a la fabricación de una cosa.

Pero la apuesta fuerte de Lubar es la afirmación y desarrollo de una idea menos metodológica y teóricamente más audaz, la de que todo objeto **porta metáforas** ("invoca múltiples metáforas textuales", en sus palabras) derivadas de su forma, sus connotaciones, etc. Uno de los trabajos compilados, el de Jacques Maquet,

explica la posibilidad de leer los objetos como instrumentos y como signos. Esto requiere dos perspectivas diferentes. "En el primer caso, el observador considera el objeto y realiza inferencias de su diseño y su situación en el ambiente social y físico. En el segundo, considera los significados asignados al objeto" (Ibíd.). En este punto, dialoga con las definiciones de Baudrillard (1974) sobre el valor cultural de los objetos que, en oposición a su valor de uso o de cambio, se funda en sus sentidos como signo y como símbolo.

Nótese la recurrente necesidad de los distintos trabajos reseñados, aún con sus diferentes orígenes disciplinares y geográficos, de establecer esta distinción, ya sea que se nombre como ambiente y estructura, espacio y lugar, función y cultura, etc. Para Lubar, aunque los objetos estén hechos en la sociedad, si se los analiza como *instrumentos* pueden ser entendidos independientemente de sus determinaciones culturales, y éstas pueden ser reconocidas en su forma objetiva:

Un artefacto hecho con filo del colmillo de un tiburón y una manija, un cuchillo, es un instrumento cortante en cualquier cultura. Su uso puede ser inferido de su diseño y de los materiales con que fue confeccionado. Una maquina de cuatro ruedas y movida por un motor de combustible interno es un automóvil, transporte terrestre de cualquier sociedad contemporánea, cualquiera sea su cultura. Pero del otro lado, el significado de un objeto – que es lo que lo sostiene – es cultural, y puede reconocerse como parte de una realidad colectiva construida por un grupo de gente (Lubar y Kingery, 1993).

Como luego se verá, también para nosotros se tornará imprescindible operar estas distinciones y utilizarlas para examinar los objetos escolares desde ambas perspectivas. Retomando el ejemplo de los cuchillos en la cita de Lubar, y llevándolo a un terreno conocido, podemos decir que éstos son un atributo (de poder, de virilidad, de fuerza y de status) exclusivo de los cazadores en ciertas sociedades tribales, y son al mismo tiempo un instrumento del ama de casa en las sociedades occidentales, donde sus atributos son diferentes, y en un punto casi opuestos. Instrumento y signo, entonces, son dos cualidades del objeto en tanto artefacto.

Por todo ello, los objetos son artefactos culturales moldeados por la sociedad que los usa. "Conforman fronteras entre nosotros y el mundo natural que habitamos, median nuestra experiencia del ambiente. Incluso separándolos del mundo, estabilizan nuestro lugar en él proveyéndonos una referencia para medir el resto del mundo". Dialogando fluidamente con Arendt, Lubar reconoce en los objetos

aquella dimensión que nos rodea y nos permite definirnos como separados del mundo natural.

Una forma particular de objeto es la máquina. Las máquinas modifican el mundo, y continuamente "reconstruyen un mundo nuevo basándose en parcialidades del viejo". Las máquinas son artefactos particulares y muy significativos porque expresan el afán del hombre de modificar su mundo inmediato. En ese sentido, se reconoce en la máquina "la cultura material de la política en un sentido estricto" (Ibíd.).

En este punto, parece inevitable la relación entre estas consideraciones (lejanas al mundo escolar, en el que Lubar y sus colaboradores son ilustres desconocidos) con el recurrente uso del término "máquina" aplicado a la escuela (p.e. Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Si la máquina cambia el mundo y es por ello un objeto cultural complejo e interesante, y la escuela se propone incidir en la construcción de la cultura, podría reconocerse en estas ideas un fundamento para entender a los objetos que componen a la *máquina escuela* como piezas de un mecanismo susceptible de ser estudiado como sistema en sus aspectos de herramienta y de signo.

La idea de "evocación", familiar a la "metáfora", ha sido también utilizada para expresar este carácter referencial de los objetos. Para Turkle (2007) los objetos son en general para las personas compañías emocionales e intelectuales en los que ancla la memoria, se sostienen relaciones y se provocan ideas. La idea de "objeto evocativo" - tal es la expresión que da título a su libro - supone que la cosa trae la filosofía a la superficie: los objetos acarrear ideas y pasiones, encarnan y representan valores profundos. En sintonía, Roche (2000) apela a la economía, la política, la demografía, la geografía y su propio bagaje de conocimientos históricos para entender las relaciones entre las cosas que consideramos objetos cotidianos de consumo y sus orígenes. Expone entonces objetos familiares y los analiza desde un contexto histórico y antropológico más amplio, para explorar su surgimiento.

Low y Lawrence-Zuñiga (2003) investigan distintas dimensiones de la vida social desde la perspectiva de los espacios habitados y vividos. Proponen entonces una serie de categorías para el estudio de lo espacial: embodied spaces (espacios corporizados), gendered spaces, inscribed spaces, contested spaces, transnational spaces y spacial tactics. Estas categorías no son definitivas ni mutuamente

excluyentes y existe una considerable superposición en el modo en que los problemas socioespaciales son definidos y analizados.

La idea del cuerpo y el espacio reviste particular interés en ese trabajo. "El espacio ocupado por el cuerpo y la percepción y experiencia de ese espacio", afirman, "se expanden y contraen en relación a las emociones de una persona y a su estado mental, sentido de sí mismo, relaciones sociales y predisposiciones culturales. (...) En la cultura occidental nos percibimos a nosotros mismos como "naturalmente" ubicados en el cuerpo, como una suerte de don precultural. Nos imaginamos experimentando el mundo a través de nuestra "piel social", la superficie del cuerpo represente una especie de frontera común de la sociedad que deviene barrera simbólica a través de la cual se actúa la escena de la socialización" (Low y Lawrence-Zuñiga, 2003:113). El trabajo de este equipo de investigadores se inscribe en una tradición – dentro de la que cabe destacar los aportes de Robert Connell, por ejemplo – de estudios que estudian el cuerpo en su isomorfismo del paisaje, y donde el paisaje "provee una metáfora que es expresiva, evocativa, y que se constituye en un dispositivo de transmisión de la memoria, la moralidad y la emoción" (Ibíd.)

Schlerett (1992) analiza los distintos términos utilizados para definir la dimensión material de la cultura y la historia y destaca el uso de cultura material (*material culture*) y vida material (*material life*). En relación al primero, recaba algunas definiciones, entre las que destaca la de Riley y Watt que dicen que la cultura material es "el estudio de los artefactos producidos y utilizados a través de la historia", y la contrasta con la de Hardy que define a la historia material como "la aplicación de evidencia vinculada a artefactos para la interpretación del pasado" (ob.cit:19). Estas definiciones representan dos diferentes concepciones, en un caso se considera al artefacto como un objeto en sí mismo, y en el otro como parte de un método. El término *material life*, por su parte, se relaciona más bien con "vida cotidiana", tecnología, etc. es decir con el reconocimiento de un aspecto destacado de la antropología y la arqueología en la cultura material.

Siguiendo a Cary Carson sugiere que los artefactos sirven como dispositivos que los hombres y mujeres han usado como mediadores en las relaciones entre ellos y con el mundo físico. Y la historia social es esencialmente una historia de las relaciones. El estudio de la vida material, entonces, debería incluir el estudio de los artefactos en ambas dimensiones: las instituciones sociales y las relaciones sociales. Pone de relieve las consecuencias de estas complejas decisiones entre estándares y estilos

alternativos de vida y los equipamientos necesarios para sostenerlos, como una línea interesante de estudio.

Uno de los aportes significativos de Schlerett es que encara una discusión metodológica entre lo que supone concebir a la cultura material como una disciplina o como un método. Para que una actividad pueda ser considerada una disciplina académica se debe establecer esencialmente en dos sentidos. En un sentido pragmático y otro filosófico. "Pragmáticamente [una disciplina existe como tal] si logra alcanzar una audiencia de intelectuales con producciones académicas, ganarse un lugar destacado en los espacios de enseñanza y aprendizaje [en las universidades], y conservar y enriquecer su área de conocimiento atrayendo nuevos discípulos que logren perpetuar la investigación a través de las generaciones. Filosóficamente, una disciplina existe si puede utilizar una metodología propia, manejar datos empíricos, y/o si puede construir teoría explicativa relevante para el conocimiento y la sociedad humanas. En este momento de su desarrollo histórico, la cultura material cumple con muchas, aunque no con todas, de estas características" (ob.cit:23).

Siguiendo a Prown, formula que la cultura material debe ser entendida como un medio mas que como un fin, aunque lo cree por motivos diferentes de los que se suelen enunciar. En su concepción, un campo de fenómenos y objetos tan amplio que abarca desde la tecnología, el arte y los adornos, hasta la diversión, los paisajes, el arte aplicado... es simplemente demasiado vasto y diverso para ser manejado como un campo único de análisis.

En cualquier caso, más allá de si realmente ha de devenir metodología o campo disciplinar, vale la pena destacar la pertinencia de plantear algunos problemas teóricos alrededor del lugar que ha de jugar la teoría en este campo. "Los estudios de la cultura material son producidos por estudiosos de la cultura material para ser leídos por estudiosos de la cultura material", ironiza amargamente Schlerett. ¿Es acaso el procedimiento de esta investigación – esto es, aplicar el estudio de la cultura material a un campo muy específico para responder a preguntas concretas y con implicancias prácticas – una salida para ese aparente confinamiento de este campo?

McClung Fleming y Eliott entre otros aparecen como referentes de "protocolos" elaborados para el análisis de objetos. Procedimientos tales como *identificación, evaluación, análisis cultural e interpretación*; o bien *descripción, deducción, y*



*especulación, o ponderación del material, la construcción, la función, la proveniencia y el valor,* son esquemas de abordaje que han sido elaborados desde este campo para indagar sistemáticamente los objetos como evidencias de la cultura y productores de la misma.

Todos estos modelos se diseñaron con propósitos heurísticos, y toman mucho prestado del lenguaje y formato de la arqueología y la historia del arte. Coincidiremos con Schlerett en que son en general abordajes muy factuales, que ameritan crítica desde los enfoques más analíticos, pues como ya hemos afirmado el objeto no es puramente *evidencia*.

Si tomamos el desafío de considerar a la cultura material como una instancia esencial de la cultura humana ¿qué desafíos o corolarios se siguen de esta posición? Schlerett enuncia varios, que podrían sintetizarse en tres ideas. En primer lugar, "la suposición de que todas las cosas que ya están creadas, poseen igual potencial explicativo con respecto de la cultura" (ob.cit:31). Por ejemplo, ¿el arte dice más que la tecnología acerca de lo humano? Y en nuestro espectro particular de intereses: ¿los objetos rituales que han sido clásicamente estudiados como evidencia de la cultura escolar, como la bandera, dicen más sobre aquélla que los graffitis en los pupitres o las láminas del cuerpo humano? En segundo lugar, una cuestión epistemológica que difiere de (y complementa, suplementa y contradice lo) que puede ser aprendido desde otras fuentes: un artefacto tiene una veracidad única porque es un evento "intraducible, sensorial, tridimensional, afectivo e histórico". En tercer lugar, la idea de que respuestas a preguntas como éstas podría habilitarnos para movernos dentro de campos amplios como las relaciones entre comportamiento y creencia, o los orígenes y formas de operar de la creatividad, y al aventurarnos en tales grandes teorizaciones, se sugieren líneas de análisis potentes.

## **2.8 El estudio de "espacio dispuesto" por docentes y alumnos**

Rabazas Romero, citando a Basilio Martín Patino, analiza los materiales didácticos como "artilugios para fascinar" en el sentido de que "esos recursos pedagógicos vinieron en socorro de la palabra del maestro en su tarea, en su afán —en el de muchos maestros— por hacer *vivir* a los niños las escenas históricas, los descubrimientos científicos, el desarrollo industrial o el milagro anual de aumento y mejora de las cosechas" (Rabazas Romero, 2009:275). Recopilando definiciones de

los manuales clásicos de pedagogía de España, entienden por *material escolar* “aquellos medios de enseñanza de que se sirve el maestro para su misión y al mismo tiempo los que podríamos denominar “*medios de instrucción*” (...)” (Ibíd.). El estudio del material “de apoyo” de la enseñanza es, de hecho, una de las pocas líneas de análisis utilitaria, y que suscita el interés de educadores, pedagogos y funcionarios.

Un estudio especialmente interesante sobre el material escolar es el que investiga las paredes. A partir de la idea de que “la enseñanza se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son sólo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta”, Augustowsky investiga las paredes del aula como soportes de aquella parte del espacio escolar que los propios actores disponen y ajustan. Se pregunta “¿Qué elementos se observan en las paredes del aula de la escuela primaria? ¿Qué características materiales y estilísticas poseen esos elementos? ¿Quién y de qué manera los introduce en el aula? ¿Qué relación existe entre estos elementos y la enseñanza? ¿Qué significado y función le asignan los docentes y los alumnos/as?” (Augustowsky, 2003:41).

La investigación, un estudio de casos centrado en “aulas que cuentan con elementos y materiales en sus paredes que presentan: riqueza, variedad y algún tipo de trabajo o intervención intencional del docente sobre esta cuestión”, partió de una descripción institucional para detenerse en los elementos “semifijos” presentes en las paredes, registrados mediante un minucioso procedimiento de análisis fotográfico. Adicionalmente, realiza entrevistas a informantes clave. “Pared construida”, “pared activa”, “pared alegórica” son algunos de los términos que acuña Augustowski para dar cuenta de los diferentes escenarios a los que el uso diferenciado del espacio dispuesto dio lugar en las escuelas del estudio.

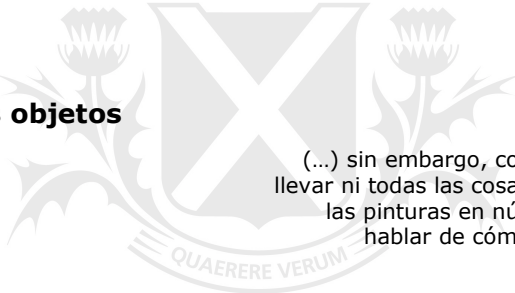
## **2.9 Los objetos escolares en pedagogías “de autor”**

Procederemos a indagar el lugar otorgado a los objetos en la producción pedagógica de algunos autores relevantes de la historia de la escuela. Entre los que hemos elegido, sólo en Montessori y Fröebel se suele reconocer que otorgaron explícitamente un lugar central a los objetos: ella como autora de un método basado casi exclusivamente en el material didáctico, él como antecesor y precursor en el diseño de materiales educativos capaces de representar filosofías,

cosmovisiones, ideales. Sin embargo, tanto en Comenius como en Rousseau, que completan el corpus, existen sólidas tesis acerca del lugar de los objetos en la enseñanza, el aprendizaje, la disciplina y el espíritu educativo.

Si debiera continuarse esta línea para incluir a otros autores y ampliar el panorama no ya de influencias, pero sí de posibilidades, las fuentes a las que sería interesante recurrir – y que fueron excluidas en este caso por razones de pertinencia y extensión – serían las que provienen del mundo oriental, donde las concepciones del espacio y los objetos se superponen con las ideas de circulación, distribución, orientación o elemento, por ejemplo. A los efectos de otorgar sustento teórico a este estudio desde la línea histórica, sin embargo, nos conformaremos con presentar algunas observaciones acerca del lugar de los objetos en la pedagogía comeniana, en la propuesta de Fröebel y sus dones, en los métodos de Montessori y en la filosofía educativa de Rousseau.

### 2.9.1 Comenius y los objetos



(...) sin embargo, como a la escuela no podemos llevar ni todas las cosas siempre, ni cómodamente, las pinturas en número suficiente, bastará con hablar de cómo deben ser los libros que se necesitan para ese uso.

Comenius

La obra de Comenius es señalada recurrentemente como un paradigmático punto de partida del pensamiento pedagógico moderno. La investigación pedagógica halla en la *Didáctica Magna* la síntesis de los dispositivos esenciales que definen, para nuestros tiempos, todo aquello que constituye la estructura de la educación escolar. Como lo dijéramos en otro lado: "(...) la *instrucción simultánea* de un maestro a muchos alumnos, de muchos maestros a muchísimos alumnos, regidos por *textos escriturados* que acompañan y vigilan la prosecución de un *currículo mínimo*, que atraviesan distintos *grados* en el aprendizaje de esos saberes, que ocupan en esa habitación o edificio *lugares definidos desde una asimetría* fundante que constituye un "lugar de docente" y un lugar – infantil o infantilizado – que se define en oposición y reciprocidad al primero. Todo ello, muy sucintamente, define a una escuela. Históricamente sólo ha sido posible materializar estos rasgos por la acción de un *Estado* capaz de portar una *utopía*, una promesa, que otorga legitimidad y sentido simbólico a estos sentidos atribuidos a espacios, sujetos y acciones que no portan naturalmente tales atributos, y capaz a la vez de financiar tan ambiciosa empresa" (Narodowski y Brailovsky, 2006).

Dicha obra ha constituido en general la fuente principal para el análisis de su obra, reconocida como paradigmática del pensamiento pedagógico moderno. Menos se la utiliza en cambio como referencia de la didáctica y los preceptos acerca del aprendizaje que subyacen a la obra de Comenius. En ella, además de describirse a grandes rasgos los elementos estructurales de la escuela, se ofrecen numerosas reflexiones en torno a la buena enseñanza, y a lo que a nosotros nos interesa: el lugar de los objetos en ella. Junto con muchas otras tomadas de la naturaleza, por ejemplo, recrea allí la clásica metáfora aristotélica de la tabla rasa<sup>7</sup> y apela a los objetos muy especialmente para referirse a la importancia del *orden* en que las cosas deben ser presentadas en la enseñanza a los *sentidos*. "Los objetos", dice en el IV fundamento de esta obra, "se disponen de tal manera que primero se conozcan los próximos; después, los más cercanos; luego, los lejanos, y por fin, los más remotos. Por lo cual, al exponer reglas a los niños (por ejemplo, en Lógica, Retórica, etc.), no hay que aclararlas con ejemplos que estén lejos de su alcance (teológicos, políticos, poéticos, etc.), sino tomados del uso diario. De lo contrario, no entenderán ni la regla ni su aplicación" (Comenius, 1984).

En otro apartado afirma que "son necesarias algunas condiciones si los objetos han de ser vistos como es debido, así también aquí debe seguirse un método determinado mediante el cual se presenten las cosas al entendimiento de tal manera que con seguridad y prontitud se apodere de ellas", a lo que siguen una serie de recomendaciones acerca del correcto modo de disponer y mostrar los objetos al alumno. La atención, sin embargo, y la capacidad de sostener una apertura receptiva al método del maestro, son la clave del aprendizaje. Por medio de estas habilidades se aprende, y son descriptas aquí como "(...) la luz, que si nos falta, de nada nos sirve poner las cosas ante los ojos. Esta luz del conocimiento es la atención, en virtud de la cual percibe todas las cosas el que las busca con el entendimiento lleno de codicia. Así como nadie puede ver a obscuras y con los ojos cerrados, aunque tenga las cosas junto a su vista, de igual manera se escapará a sus sentidos lo que hablemos o mostremos a quien no nos preste atención". (Ibíd.)

La cuestión de los objetos como recurso de la enseñanza, además, no es en la Didáctica magna ajena a la edad de los niños, elemento de fuerte presencia en Comenius como luego veremos. Nótese que en la siguiente descripción global de los

---

<sup>7</sup> "Y de igual modo que en una tabla limpia puede escribirse lo que el escritor quiere o pintarse lo que desea el pintor conocedor de su arte, así en el entendimiento humano puede, con igual facilidad, fijarlo todo aquel que no ignore el artificio de enseñar. Y si esto no se realiza no será ciertamente por culpa de la tabla (a no ser que esté estropeada), sino por ineptitud del pintor o escritor" (Comenius, 1984)

métodos adecuados a cada escuela sólo la primera, la escuela maternal, se enfoca en esta filosofía sensorial que los incluye en un lugar central:

- Que en la primera escuela materna se atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos, para que se habitúen a aplicarlos con exactitud a sus propios objetos y distinguir unos de otros.
- En la escuela común se ejercitarán los sentidos interiores, la imaginación y la memoria, con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua leyendo, escribiendo, pintando, cantando, numerando, midiendo, pesando y aprendiendo de memoria cosas diversas, etc.
- En el Gimnasio se procurará formar el sentido de la reunión de todas las cosas, el entendimiento y el juicio, por medio de la Dialéctica, Gramática, Retórica y las demás ciencias y artes reales enseñadas por el qué y el cómo.
- Las Academias atenderán principalmente a la formación de cuanto procede de la Voluntad (Comenius, ob.cit.)

En diversos fragmentos alude a otros materiales, casi siempre escriturables o imágenes. Las láminas son definidas como proyecciones del libro en las paredes, cuando afirma que “también reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos (con enérgica concisión), ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos (...)” (Ob.cit., cap. XIX)

Existen también en la Didáctica Magna sugerencias bastante explícitas a la mecánica de uso de los cuadernos de clase y de la escritura pública del maestro en el pizarrón u otros espacios. Aunque cuando recomienda “que todo lo que se acostumbra a tratar en clase esté pintado en las paredes del aula” no queda claro si se refiere a la colocación de láminas o a la escritura en un pizarrón, dada la generalidad de los temas que sugiere incluir (teoremas y reglas, imágenes o emblemas de la asignatura que se estudia) se conjetura que la referencia es más parecida al uso del pizarrón. En lo que se refiere a la escritura del alumno, se recomienda también que esos mismos contenidos “se acostumbren a escribir en su diario o en su cuaderno lo que oyen o leen en los libros, porque de esta manera la imaginación se ayuda y el recuerdo se efectúa fácilmente”. Pizarrón/lámina, libro y cuaderno/diario del alumno parecen ser ya en esta concepción elementos relevantes y centrales del quehacer en el aula y, lo que más nos interesa resaltar, se insinúan como ordenadores de la actividad.

Las sugerencias que se ofrecen en general acerca del cuaderno en el capítulo XIX, dedicado a los fundamentos del método de enseñanza, sugieren que se lo ha concebido allí como una herramienta de uso sistemático y funcional a las prácticas de enseñanza, como instrumento del control del docente y como fuente de evaluación. Al corregir los dictados, por ejemplo, se sugiere "ordenar a uno, dos o más, si es necesario, que lean lo que han escrito con voz clara y distinta, señalando expresamente las pausas, y entretanto, todos los demás harán las correcciones mirando sus cuadernos. Alguna vez deberá examinar por sí mismo los cuadernos de unos y otros, sin orden alguno, y castigará a aquél a quien hallase negligente" (Ibíd.).

Otros dos textos centrales de Comenius, el *Orbis Sensualium Pictus* y la *Pampedia*, completan el cuadro de algunas de las concepciones que hemos comenzado a describir aquí. El *Orbis Sensualium Pictus* (1658) es un libro metódico; de hecho es reconocido como el primer libro de texto ilustrado difundido para su uso en el ámbito escolar. Aguirre (2001) refiere las memorias de Goethe, que "lo recuerdan con agrado, evocándolo como uno de los libros en los que aprendiera a leer".

El análisis de Aguirre de la obra de Comenius destaca el modo en que la misma canaliza ciertas posturas críticas que se venían planteando en relación a la escuela, esencialmente "los exiguos resultados obtenidos, la inutilidad de los contenidos y de los métodos de enseñanza, la violencia y arbitrariedad de los caminos recorridos, el desorden en las escuelas, la falta de locales apropiados, las carencias de todo tipo de aquellos que se dedicaban a la enseñanza" (Ibíd.) El *Orbis...* ofrece un nuevo modo de enseñar el contenido nodal que la escuela transmitía: el latín. Y lo hace apelando a las lenguas vernáculas y a las imágenes como disparadoras y apoyo, en oposición a los métodos repetitivos y "demasiado abstractos" (Ibíd.).

Así, el libro recorre a través de sus más de ciento cincuenta breves apartados ilustrados, los elementos esenciales del mundo como creación divina y como artificio del hombre. Para Aguirre, "se trata de verdaderos cuadros de época" (Ibíd.) que parten de la creación de Dios, los elementos (fuego, aire, tierra y agua), los reinos de la naturaleza (vegetales, animales, minerales) y el Hombre (así, con mayúsculas, pues como la *Didáctica Magna* afirma y establece "conviene formar al hombre si debe ser tal") a partir de su anatomía, sus oficios, su arte, y sus costumbres sociales.

### 2.9.2 Objetos y lugares escolares en el Orbis Sensualium Pictus

Dos son los puntos de interés de esta obra para nosotros. En primer lugar, que se trata, ella misma, de un objeto escolar muy significativo. Señalado como el primer libro de texto ilustrado, constituye, más allá de todo análisis de contenido, un objeto escolar paradigmático, que aparece en el contexto de las discusiones metódicas antes referidas. En segundo lugar - y este será nuestro eje de análisis - que dedica un capítulo ilustrado a una de las instituciones sociales relevantes de la época: la escuela.



**Fig. 2 Una escena escolar en el Orbis Sensualium Pictus**

La imagen del Orbis Sensualium Pictus (cap. XCVII) presenta una escena escolar, que define como “un local en el que los jóvenes son entrenados en la virtud y aprenden a distinguir entre las formas”. El propio modo de presentar el tipo de actividad formal que allí tiene lugar, la prolija distinción entre las formas, refleja la propia organización del texto, cuya estructura, como hemos dicho, da cuenta de esa lógica. La forma expositiva del capítulo es, como en el libro en su conjunto, la de una descripción minuciosa de los objetos presentes y su modo de uso. En las manos del maestro, de hecho, aparece abierto el libro, testigo de la escena, garante del modo en que el mundo es nombrado por la escuela. Esto sugiere el poder organizador que se atribuye al texto escriturado en la actividad escolar. Objeto estructural, el libro cumple la incipiente función de acompañar el ritmo de trabajo escolar y establecer un currículum académicamente legítimo, función que se

mantendrá intacta hasta entrado el siglo XX, como veremos más adelante al analizar las funciones del libro en la escuela.<sup>8</sup>

El cuadro muestra, en un segundo nivel estructural, un mobiliario que estructura la clase en términos muy precisos, delimitando los roles de maestro y alumnos en la relación pedagógica y asociándolos a objetos y posiciones. El texto que acompaña la imagen hace referencia a maestro y alumnos en los siguientes términos:

- el maestro, como aquel que “está sentado en una silla”;
- los alumnos, como aquellos que “están formados”.

¿Mera estrategia descriptiva? No. Como lo anticipáramos, los lugares materiales que ocupan son una evidencia que define la posición simbólica que ocupan en el aula. Sólo a continuación, agrega: “él enseña, ellos aprenden”, y esa es toda la descripción que se ofrece en lo que respecta a los roles. Es decir, no se trata de un extracto escueto dentro de una descripción amplia del maestro: coherente con el estilo simple y directo que Comenius quería imprimir a los libros, esto es todo lo que se dice aquí de él.

El siguiente conjunto de objetos presentados son los objetos escriturables: el pizarrón donde escribe el maestro y la mesa donde escriben algunos alumnos. La única aclaración que acompaña estos objetos, a modo de descripción, es: “él [el maestro] corrige sus errores [los de los alumnos]”. Esta organización de la escritura en dos espacios (el pizarrón, visible, público, y la escritura individual en las mesas, provisoria, objeto de corrección) evolucionará a lo largo de la historia modificándose sutil pero sustantivamente. A modo de ejemplo, el ya clásico trabajo de Gvirtz sobre los cuadernos de clase hace notar cómo la posibilidad de conservar un registro cotidiano de las tareas escolares que permitió el cuaderno (a diferencia de la vieja pizarra) incidió en la relación de maestros y familias. El saber escolar dejaba de ser un secreto (Gvirtz, 1999). Nuestras propias observaciones, en un apartado posterior, describirán al cuaderno como habilitador de ciertas actitudes y exigencias dentro del aula.

Cuando se hace referencia al uso legítimo e ilegítimo de la palabra, las referencias de esta distribución de atribuciones es nuevamente apoyada por la organización material del aula: “algunos, de pié, repiten cosas que han memorizado; y otros hablan entre sí, comportándose en forma petulante y negligente, por lo que el

---

<sup>8</sup> Ver el capítulo titulado “Objetos y saberes escolares”, apartado 6.2.



maestro los castiga con la varilla". La imagen muestra a un alumno diciendo una lección y a otros conversando entre sí en la última fila, lugar que revela aquí su estereotipada antigüedad como sitio destinado al "mal alumno/discípulo" que sobrevivirá hasta nuestros días. El aula que se plasma en esta escena de 1650 es ya un aula internamente dividida según distintos modos de ocupar el "lugar del alumno"; dato significativo si se anticipa, como se verá más adelante, que esta geografía resultó ser un dato importante observado en la geografía identitaria de las aulas actuales que formaron parte de este estudio.

La estructura de presentación de la escuela es, entonces, tributaria de una estructura muy precisa:

- un espacio con una doble finalidad, moral y cognitiva: introducir organizadamente al alumno en la *virtud* (moral) y en la capacidad de *distinguir entre las formas* del mundo (cognitiva);
- habitado por dos tipos de sujetos, maestro y alumnos, donde uno enseña y corrige a los otros al ritmo de una actividad organizada y pautada;
- y donde la actividad se organiza en torno a la palabra escrita y a la palabra hablada, ambas claramente atravesadas de una regulación que las hace legítimas o ilegítimas.

El sostenimiento de cada uno de los elementos de esta estructura está vigilado, asegurado o garantizado por la presencia de ciertos objetos, que son el eje descriptivo del capítulo:

- el libro y la varilla (*férula* o *báculo*) son herramientas funcionales, respectivamente, a la finalidad cognitiva y moralizante de la escuela, ambas están en manos del maestro;
- el mobiliario y las posiciones físicas ocupadas representan y apoyan los lugares subjetivos, esto es, las posiciones ocupadas también en el plano simbólico;
- el pizarrón, el lugar de la lección recitada y la mesa de escritura, apoyan la regulación a los usos del lenguaje.

Los tres niveles reconocidos son los del objeto con función-saber (libro, pizarrón, mesa de escritura), el objeto con función-identidad (posiciones en el aula, silla del maestro y bancos de los alumnos) y el objeto con función disciplinaria (la varilla). Claramente definidas, las tres funciones se articulan en la doble finalidad moralizante e instructiva, que define los parámetros del buen alumno.

### 2.9.3 ¿Objetos o palabras? La *Pampædia*

Otro texto comeniano, la *Pampedia* (Comenius, 1992) dedica un capítulo a los libros y otros "instrumentos que han de servir a la educación universal de los ingenios", titulado *Pambiblia*. Los objetos, en la concepción del pedagogo moravo, son elementos esenciales de la enseñanza y no deberían escatimarse. Son muchas las defensas encendidas que de su uso realiza. Sin embargo, en la práctica se pone en evidencia que aquél en que más confía es el *libro*. Al iniciar el capítulo, de hecho, renuncia al uso amplio de todos los objetos y se centra en los textos como el modo más eficaz en la práctica de representar lo que los demás mostrarían. Incluso encuentra necesario justificar el reduccionismo que comporta el título del apartado, *Pambiblia*. Este capítulo, afirma Comenius,

"podría llamarse *panorgania*, puesto que se dedica a enseñar los instrumentos que sirven para pulir los ingenios y cómo deben ser empleados para enseñar en primer lugar, las cosas que se perciben inmediatamente por los sentidos, en segundo lugar las representaciones de las cosas, sean pintura o escultura, y finalmente las descripciones hechas por medio de palabras que se suelen llamar libros. Sin embargo, como a la escuela no podemos llevar no todas las cosas siempre, ni cómodamente, las pinturas en número suficiente, bastará con hablar de cómo deben ser los libros que se necesitan para ese uso" (1992:119).

Renuncia estratégica que Comenius retomará en varias secciones del libro, lamentando la falta de estímulo y ludicidad de la enseñanza, que sólo los objetos podrían ofrecer. Este centramiento en el libro, además, le demanda una descripción minuciosa y perfeccionista de los rasgos y condiciones que los libros debieran presentar. Como buen educador, sabe que nuevas tecnologías como el libro pueden asustar o distraer a los alumnos y que se requiere un diseño muy cuidadoso. Recomienda entonces de los libros que sean pocos y breves, "que no asusten por su número ni por su tamaño, aunque no les debe faltar nada de lo necesario, tampoco sobrecargados con cosas superfluas. (...) Diferentes según las distintas edades por las que va pasando el hombre gradualmente" (Ob.cit.:120). Este último detalle confirma en el nivel de los objetos algo que se reconoce usualmente en la obra de Comenius: la descripción de ciertos rasgos que han perdurado en la escolaridad moderna de los que la gradualidad es uno destacado. El ejemplo representa una referencia de la categoría que expresa la gradualidad en los objetos: la *adecuación al nivel*, que conociendo la psicología subyacente al

pensamiento comeniano, podemos interpretar como *adecuación a la edad*. Una clase escolar es, según Comenius, un colectivo homogéneo que atraviesa distintos grados de dificultad en una tarea común. La escuela los reúne, los grados los clasifican. Una clase es "un conjunto de alumnos que en los mismos estudios alcanzan los mismos resultados a fin de que imbuidos al mismo tiempo con las mismas enseñanzas y activados por los mismos ejercicios puedan con mutua emulación progresar más fácilmente. Pero en una misma clase las necesidades de los estudios exigen también que se constituyan varios grados" (Ibíd.).<sup>9</sup>

Los "principiantes", "adelantados" y "los que van llegando a la perfección" son los grados que determinarán el nivel de adecuación a la edad de un libro, que se construirá de acuerdo a un complejo sistema de escritura susceptible de ser leída en cada uno de esos tres registros de complejidad.

"El mismo texto con distintos caracteres [se puede ir] escribiendo lo que deben leer y aprender de memoria los que comienzan, que puede ir con letras mayúsculas; los destinados a los que van adelantando con caracteres antiguos, y con letra cursiva lo que va destinado a los mas a adelantados. Por ejemplo: DIOS, *aquél principio sin principio y fuente de todas las esencias* queriendo manifestar su majestad de infinito poder (...) CREO de la nada y *adornó con hermosísimas formas de infinita variedad* ESTE MUNDO visible *como amenísimo espectáculo de su eterna belleza, riqueza y suavidad*. Mándese al principiante que lea sólo lo que está escrito en letra mayúscula y así conocerá lo fundamental del pensamiento contenido en esta frase: Dios creó el mundo. Mándese al más adelantado que añada lo que está escrito con caracteres antiguos, y leerá ya una sentencia más amplia, y así sucesivamente" (Ibíd.).

El mismo texto contiene así tres registros superpuestos que lo hacen funcional al abordaje del principiante, del ya iniciado y del experto. Esta sofisticada estrategia de abstracción respecto del nivel del alumno y las dificultades a las que es menester enfrentarlo en cada etapa delata no sólo una fuerte confianza en el

---

<sup>9</sup> La noción de "clase" y su génesis ha sido minuciosamente estudiada por Hamilton (1993). Expresiones, como "clase" y "currículum", según Hamilton, al haberse universalizado ocultan su origen y evolución, incluso a ojos de los expertos en educación y los historiadores. Su revisión histórica del surgimiento del término *clase* como denominación de las subdivisiones de las escuelas y de un modo específico de organizar el espacio, tiempo y actividad apunta a "tres nuevas manifestaciones sociales" que acompañaron su emergencia. "En primer lugar, surgieron nuevas pautas de organización y control como respuesta a una crisis de la administración y del gobierno en el siglo XV. En segundo lugar, los administradores-educadores del Renacimiento extendieron esos argumentos a la cuidadosa supervisión pedagógica de los estudiantes. Y finalmente, un humanista no identificado reconoció que la primitiva acepción, relativamente vaga, de *clase* en Quintiliano estaba lista para ser adaptada a las nuevas circunstancias" (Hamilton, 1993). A un nivel metodológico, además, las Estas "clases" se convirtieron en parte de los "textos minuciosamente coreografiados" que, como ha sostenido un historiador, se utilizaron en las escuelas francesas del siglo XVI (por toda Europa) para "controlar a los profesores y a los alumnos" de manera que pudiesen "enseñar y aprender materias difíciles en el mínimo de tiempo" (Huppert, G. *Public Schools in Renaissance France*. Urbana II, 1984) (Hamilton, 1993 y 1989).

método, como se suele observar en Comenius, sino también en el alumno y en sus altísimos grados de obediencia a las consignas. Esta organización del texto supone un alumno capaz de leer y repetir sólo aquello que le es "encomendado a la memoria", retomando la expresión del *Orbis Sensualium Pictus*.

Los libros de Comenius aspiran a una perfección matemática. Son, sin más, la forma perfecta de expresión, más allá de la cual no quedan márgenes para el malentendido, ya que no se escriben discutiendo sino, como en la ciencia, *demonstrando*. "Las materias, el orden, el estilo parecen escritos con rayos de sol para que así como un ojo sano no necesita en la presencia del sol de velas, anteojos o lazarillos y no puede negar la presencia del sol ni de aquellas cosas por él iluminadas, así ningún entendimiento sano recorriendo los libros necesitará de comentarios o podrá negarle el asentimiento a una verdad evidentemente demostrada" (Ob.cit.:128).

#### **2.9.4 El *Universalis Ludus* y la resignación a lo posible**

Hay en Comenius una contradicción evidente (que posiblemente subsistirá en algunos sentidos muy actuales en las escuelas de los siglos que le siguieron) que como hemos visto no se logra resolver sino por medio de la *resignación a lo posible*. La psicología que subyace al método tan centrado en el libro supone que el proceso más eficaz es el que pone al maestro en posición de exponer demostrando en forma clara y transparente por medio de la palabra frente a un alumno que escucha, repite y reproduce los textos. Aunque discursivamente arcaica y políticamente incorrecta, más adelante sostendremos que esta perspectiva conserva de hecho cierta actualidad. Pero estas suposiciones, que se muestran coherentes con las que veíamos antes en el *Orbis* son claramente contrarias a las que explícitamente proclama como fundamentos filosóficos de la buena enseñanza en diferentes partes de su obra.

Esta postura filosófica, poco reflejada en las prescripciones didácticas que finalmente se desarrollarán y profundizarán, otorga un lugar central a las experiencias físicas y sensoriales con los objetos reales antes que con sus representaciones por medio del lenguaje. Recomienda, una y otra vez, presentar primero las cosas a los sentidos, después intentar la práctica, y sólo finalmente hablar acerca de ellas (Ob.cit:153). El pandidáscalo - esto es, el enseñante pansófico - no es aquél que dé a leer, sino quien en relación a su discípulo pueda

tanto mostrar como analizar y llevar a la práctica, quien finalmente "le muestre la totalidad de las cosas para que se vea claro qué es lo que quiere que aprenda, descomponga orgánicamente para ver las partes componentes, y (...) mándesele que imite lo que ha visto, dándoles su nombre, *haciéndolo*." (ob.cit.:157, el destacado es nuestro)

Pero la forma por excelencia en la que se manifiesta esta contradicción es en la encendida defensa del *juego* que aparece en su obra. Conviven en la Pampedia reducciones de la enseñanza al diseño con precisión matemática de libros pansóficos, junto con aspiraciones de "convertir todas las escuelas de lugares de trabajo, en lugares de juego (...) observando los momentos oportunos según las edades de modo que no se haga nada fuera del tiempo [de] la naturaleza (...)" (Ibíd.).

Toda escuela, dice Comenius, puede convertirse en un lugar universal de juego (Universalis Ludus) "si nos ocupamos de organizar recta y sanamente los instintos naturales cuando comienzan a manifestarse". En esta apelación a la naturaleza, se impone la idea de no imponer, sino dirigir.

"¿No les gusta a los niños cabalgar en una larga caña, fabricar casitas, jugar a los soldados, organizar ejércitos, elegir reyes, distribuir oficios, jugar entre si a los jueces y representar un gobierno?", pregunta Comenius. Y propone: "¿Quiere cabalgar? Enséñale los frenos, la silla, las espuelas, el arte ecuestre. ¿Quiere construir, pescar, luchar? Dale los instrumentos y estarás formando un arquitecto" (Ibíd.).

El conocimiento, desde esta perspectiva, está en la actividad y la experiencia con el mundo, esto es, en los objetos del juego. Al enunciar principios educativos desde este punto de vista, de hecho, afirma que el juego es un oportuno vehiculo para la enseñanza ya que "despierta un deseo cada vez mayor, y nada ha de hacerse sin placer" (ob.cit.:158) y elabora cualidades que ya prácticamente no incluyen la lectura y la escritura, sino sólo la provisión de objetos atractivos y adecuados para jugar con una dirección preconcebida.

La contradicción señalada no es sin embargo un obstáculo estructural o un problema intrínseco de la obra de Comenius. Se trata, como se delataba en las primeras líneas de este apartado, de la oposición entre un método posible y una serie de posibilidades deseables. Entre el mundo de los objetos lúdicos, infinitos, desordenados y caóticos pero prolíficos motivadores, y el mundo ordenado del aula

regulado por pocos objetos, principalmente textos matemáticamente diseñados, varillas de castigo, pizarras y filas de asientos, claramente la pedagogía comeniana toma partido por este último.<sup>10</sup>

Pondremos ahora entre paréntesis este brevísimo acceso a la escuela que nos muestra el orden escolar fundado por la pedagogía comeniana, para avanzar un siglo y medio, hasta la obra pedagógica de Federico Fröebel (1782-1852) entre cuyos fundamentos centrales se destaca el lugar de los juguetes en la actividad escolar.

## **2.10 Los dones fröebelianos, síntesis de la creación de Dios**

“el propósito de la educación es animar y dirigir a hombre como consciente, pensando y percibiendo, siendo de una manera tal que él haga una representación pura y perfecta de esa ley interna divina con su propia opción personal; la educación debe demostrarle las maneras y los significados de lograr esa meta”.

F. Froebel

### **2.10.1 Froebel y los objetos**

Augusto Guillermo Federico Froebel vivió los primeros albores, apenas incipientes, del ideal pansófico que Comenius ideara en el siglo anterior. Como docente en Frankfurt y en Yverdon (donde trabajó junto a Johann Pestalozzi) fue un crítico de sus tiempos (aunque en un sentido no tan parecido al que hoy otorgamos a ese término), y es considerado el gran precursor de los jardines de infantes por sus aportes fundamentales en materia de educación y juego. En 1816 fundó en Griesheim el Instituto Universal de la Educación Alemana, que luego, reubicado en Kelhau, sentaría las bases de la famosa experiencia de Turingia de 1837: el Kindergarten, 'jardín de los niños'. En los jardines de infantes actuales y en las carreras de formación docente se rinde tributo a Froebel como el precursor central del nivel inicial de enseñanza, junto a otros referentes como María Montessori, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi y Ovidio Decroly.

En cuanto al interés que sus ideas y propuestas pedagógicas revisten desde nuestro abordaje, distan de las consideraciones anteriores: parte del hecho de que Froebel centró su propuesta de enseñanza en juegos y ocupaciones que consisten, básicamente, en el uso no digamos exploratorio (ya que constituiría un

---

<sup>10</sup> Ver también: Brailovsky, D.: “La resignación de Comenius”, *Revista Laberintos* Nro. 18, jul. 2010

anacronismo) pero sí relativamente libre<sup>11</sup>, de materiales concretos. Una muestra que sirve de primer pantallazo es un fragmento del prólogo a la edición de 1896 de un libro de la baronesa Barenholtz-Buhlow, donde Juan García Burón relata su visita a un jardín de infantes froebeliano:

“hace cerca de 20 años, allá en mis mocedades, visité uno de esos jardines, y nunca olvidaré la impresión que causó en mi ánimo ver a aquella colmena de niños constituidos en obreros. Todos trabajaban llenos de alegría. Allá, un grupo edificando con trozos de madera en forma de cubo (...) Aquí, otros ocupados en las formas geométricas valiéndose de palillos, o bien descubriendo y contando prismas. Allá, por medio de una bola y un hilo, describiendo toda clase formas, desde la recta hasta el espiral. Acullá, entrelazando papelillos de colores y formando con ellos numerosas curiosidades. Más acá, los niños encantados por el dibujo y las formas de barro modeladas por sus propias manecitas” (en Barenholtz-Buhlow, 1896:iv)

Los objetos descritos remiten a materiales inspirados en las propuestas de Fröebel. Aunque dirigida a la educación del hombre en todas las edades, sin embargo, su obra pasó a la historia como un aporte a la educación infantil. Veremos enseguida cómo sus rasgos disruptivos respecto del orden escolar que se sigue del análisis en el apartado anterior en gran medida justifican este confinamiento. Los argumentos explícitos a favor de esa especificación, sin embargo, irán por otro lado. “Si se perfora un hoja tierna en la primavera con una aguja finísima”, dirá la baronesa, mecenas y ferviente difusora de la obra del pedagogo, “mostrará la señal durante toda su vida, señal que irá acentuándose hasta marchitarse la hoja en el otoño. ¿Cuántas punzadas parecidas recibe el alma tierna del niño, y con ellas los principios de muchas señales en forma de malos hábitos y vicios? ¿Hay un solo ser humano que no haya tenido que soportar el peso, muchas veces muy grande, de las consecuencias de algún descuido de la niñez?” (ob.cit.:72)

Las causas de los descuidos, malos hábitos y vicios que se denunciaban en relación a la infancia, las halla la máxima lectora de Fröebel en

“el montón informe de juguetes sin la menor significación que el niño de un año tiene para entretenerse; porque la percepción clara y ordenada es resultado del buen orden exterior, [y] así como no es posible al hombre abarcar con una mirada todos los innumerables objetos de una exposición industrial, el ojo poco práctico del infante

---

<sup>11</sup> Las pedagogías posteriores, además de criticar a Fröebel por su “espiritualismo”, le adjudicaban un carácter dirigista. Por eso puede parecer extraño que aquí se califique de “relativamente libre”. No obstante, en comparación con los ideales pedagógicos precedentes, puede presumirse que así deben haberse percibido en su época.

no puede distinguir los objetos unos de otros en el conjunto de sus juguetes, algunas veces rotos o sin forma, por los cuales generalmente adquiere sus primeros conocimientos (...) ¿puede el niño comprender otra cosa antes de haber aprendido hasta cierto punto la forma, el color, material, número, etc., es decir las cualidades de los objetos?" (ob.cit.:76).

Una difundida fábula biográfica, cierta o no, habla de un Fröebel niño construyendo una copia a escala de la iglesia gótica de su aldea, de la que su padre era párroco, y señala ese episodio como el origen de su convicción acerca de que los niños necesitan objetos adecuados para que su juego realice una función instructiva y, sobre todo, formativa.

En su obra más difundida, *La educación del hombre* (1826), Fröebel revela el motor de sus intentos por construir un método pedagógico basado en los objetos. Una ley eterna y única gobierna el universo, dice, y ésta se manifiesta en lo exterior revelada por la naturaleza, pero en lo interior "se manifiesta en la inteligencia, y además en la unión de la naturaleza con la inteligencia". La reunión del mundo material, que se presenta caótico y desordenado, en un material que lo simplifique y muestre su esencial perfección, es la finalidad de los materiales froebelianos. Los materiales de juego que se ofrecerán a los niños, sintetizan de algún modo la creación de Dios.

### **2.10.2 Dones o regalos**

Nos detendremos en el material que ha inmortalizado a Froebel en el mundo de la educación infantil, los "dones", también llamados "regalos" (gifts). No porque sinteticen la totalidad de su pensamiento pedagógico, que ha excedido lo escolar y que atravesó por diferentes etapas, sino porque es el material que lo representó en el discurso pedagógico posterior. La propia historia del discurso pedagógico ha tendido a escoger a los dones como referentes del trabajo de Froebel. Así, y a los fines de este análisis, nos limitaremos a los dones froebelianos como parte significativa de una propuesta pedagógica que ha dejado su huella en la escuela.

Los dones son un conjunto de materiales, casi todos de madera, que partiendo de la esfera (el don Nro. 1) van pasando por una serie de formas básicas entendidas como síntesis de las formas del mundo. Froebel tuvo un período de gran fascinación respecto de la esfera como símbolo de la reunión de lo material con lo divino. Suerte de síntesis universal, la esfera simbolizaba para él cierta esencia que no



debía estar ausente en los dones. El primer don, de hecho, consiste en una serie de esferas coloreadas con los tonos del espectro de luz: rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta, en ese orden.

Vera Peñaloza (1894) describe los dones minuciosamente. El 1er. Don está formado por una cajita que contiene seis pelotitas de goma forradas por un tejido de lana, de color rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul y violeta, correspondientes en tonalidad a los del espectro solar. "Hay una idea de unidad en la esfera, afirma, "concebida como un símbolo de unión en todo lo creado". Y agrega:

Este simbolismo tiene hoy su explicación científica en la interdependencia en que están unidos todos los fenómenos de orden físico, biológico y social que afectan la vida del hombre en el planeta en que habita de modo que así considerado fue como la voz de alerta dada por el gran pedagogo de que se presentasen al niño (...) todos los conocimientos humanos (Ibíd.)

Los dones siguientes, hasta el sexto, son llamados "juegos de construcción". Se basan en una progresiva subdivisión del cubo, que luego llegará a ser representado en sus caras, sus aristas y sus vértices por láminas de madera, palitos y granos. El diseño es muy cuidado y las prescripciones de su fabricación y uso, muy específicas. El 5to. Don, por ejemplo, es descrito como "un cubo dividido en tres partes iguales en las tres direcciones. Este, entonces, tiene 27 cubitos, cada uno de los cuales es igual al los del tercer don. De estos cubitos pequeños hay tres divididos por la diagonal de una de las caras, y otros tres divididos por las dos diagonales. Por estos cortes, el material que contiene es el siguiente: 21 cubitos enteros, seis prismas de base triangular iguales a la mitad de un cubito, 12 prismas de base triangular, iguales en volumen a la cuarta parte de un cubito." (Vera Peñaloza, Ibíd.)



**Fig. 3 Don fröebeliano número 2. F: Biblioteca Margarita Ravioli, ISPEI S.E. Eccleston**

Si en Comenius la actividad y los lugares en el aula estaban definidos por objetos que circunscribían la voz, la escritura, la moral y la razón de maestro y alumnos, aquí los objetos se centran en la relación del niño con un universo idealizado que busca ser representado por los materiales. Relativamente lejos de la didáctica tal como la entendemos en la actualidad, el plan de Fröebel era formativo más que instructivo, y tal vez por ello se sitúa entre el niño y el mundo, reservando para el maestro un lugar de guía edificante y moralizante, pero también cauto y algo lateral. La organización de la escuela y los lugares del aula vendrán a redefinirse, inspirados en el trabajo de Fröebel, recién un siglo después de la muerte del pedagogo, cuando la educación infantil defina y consolide unos espacios del aula tangencialmente diferentes a los tradicionales.

La estructura de presentación de la tarea educativa de Fröebel, tal como se desprende del análisis de los dones, sugiere una estructura muy diferente de los términos en que Comenius había "conformado" la escuela moderna. Aunque el espacio conserva su doble finalidad, moral y cognitiva, e introduce organizadamente al alumno en la virtud y en la capacidad de distinguir entre las formas del mundo, la tarea de maestro y alumnos aparece acompañada no ya por la escritura y la corrección, sino por una actividad entendida como "natural" del niño, el juego, que busca disciplinarse. Pero no ya mediante el "báculo y la férula", sino por medio de un material lúdico que imprime un orden y una dirección a esa actividad natural. Como anticipáramos, se podría aventurar la hipótesis de que son

estos desplazamientos los que han convertido a esta propuesta pedagógica en una sólo aceptable para niños pequeños, en los que es justificable la ausencia de la escritura como eje ordenador de la actividad.

El uso efectivo de estas propuestas en las aulas infantiles, sin embargo, denota la existencia de una mixidad entre los ideales acerca del juego y las convicciones acerca de lo que es eficaz como dispositivo de enseñanza. El giro de reemplazar la lectura y la escritura por un material cargado de significados para los niños es estructuralmente interesante, aunque está lejos de ser "revolucionario" si se considera que se trata de un método aplicado a niños en edad previa a la lectoescritura fluida y para los que, antes del desarrollo del kindergarten, no había una propuesta de educación escolar sistemática.

Cristina Fritzsche, reconocida autora (junto a Hebe San Martín de Duprat) del clásico *Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes* (1968) relata en una entrevista que

"en esa época [los años 50'] se trabajaba mucho con Fröebel, Montessori y Decroly adaptados. Se daba "la clase de Fröebel", por ejemplo, por medio de los dones. Esto significaba dar el material a los niños, una serie de piezas que estaban numeradas (primer don, segundo don, etc.) y que tenían forma de pelotitas, de pequeños cubos de distintos tamaños, había también palitos, una suerte de semillas, etc. y dirigir una actividad con estos materiales. Estaba sumamente pautado qué y cómo debía hacerse con estos materiales, y la sensación si uno miraba esa escena era la de que la maestra estaba "dando una clase" (Brailovsky, 2005).

Más adelante, agrega, se seguirían utilizando "distintos tipos de ladrillitos, y bloques, pero con otro significado, pues con la organización de la sala en rincones y todo lo nuevo que vendría después, estas prácticas cambiarían muchísimo" (Ibíd.). Es decir que se reconoce en el uso concreto de los dones una persistencia del dispositivo-clase en contra de la cual se edificarían en los años 60' las nuevas tendencias pedagógicas del nivel, que atravesarían a los materiales (en muchos casos muy parecidos a los de Froebel) de un arsenal conceptual diferente.

En Froebel, como en Comenius, la estructura de la actividad está garantizada por la presencia de objetos. Los dones unifican la actividad y le dan forma. Todos los niños a la vez, usan el mismo don. La maestra conoce las canciones y rimas que deben utilizarse con cada material y guía el juego de los niños - de allí lo de uso "relativamente" libre. De las funciones reconocidas en los objetos comenianos

(función-saber, función-identidad y función disciplinaria) la primera se impone con la autoridad que le confiere su diseño: representar al mundo. En los textos de Fröebel las consideraciones en relación a la disciplina tienden a ser enunciadas desde una filosofía de la ternura y la comprensión, en base a características del niño pequeño, de una infancia que debe ser introducida de a poco, sin violencias, sin excesiva severidad, en las reglas del mundo. Los lugares escolares que hoy llamaríamos "tradicionales" y que ya eran el paradigma de la enseñanza sistemática en su época, aparecen desdibujados, y teñidos de representaciones acerca de la maternidad y los roles de maestra-madre, muy presentes en el resto de la obra de Fröebel. Tal vez por todo ello, por su carácter disruptivo de las identidades escolares en el contexto de la época en que se produjo, la selección que el devenir histórico ha hecho de sus trabajos y el modo en que los usos hegemónicos han cooptado su propuesta, han dejado poco de su esencia en pie.

### **2.11 Montessori y la escuela nueva: los objetos que enseñan**

No hay refugio alguno donde el niño pueda sentir que es comprendido, donde pueda ejercer su actividad. Es preciso que permanezca quieto, que se calle, que no toque nada, pues nada le pertenece. Todo es propiedad inviolable del adulto, prohibida al niño. ¿Dónde están sus cosas? No posee ninguna.

María Montessori

Las propuestas pedagógicas de Montessori, producidas en la primera mitad del siglo XX, coinciden con un conjunto de reformulaciones a los formatos escolares asociados al movimiento de la escuela nueva. El trabajo de la escuela, dirá Montessori, consiste en evitar que el niño confunda, como sucedía en la vieja escuela, el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad, "porque nuestro objeto es educar para la actividad, para el trabajo, para el bien, y no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia. Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente y voluntariamente sería sin duda una clase muy bien disciplinada" (Montessori, 1957). Su crítica se dirige, y esta vez en forma explícita y sin rodeos ni atenuantes, al dispositivo clase que Comenius había instaurado a falta de una operativa eficaz para las energías lúdicas, interesantes pero difíciles de controlar, y que Froebel había logrado transformar incorporando materiales de juego que desplazarán la centralidad de los registros escritos, aunque quedando confinado a los alumnos que de todos modos eran pre-lectores. Lo que uno resignó y el otro logró a medias, Montessori lo emprende en condiciones históricas que le permiten obtener un desarrollo amplio y minucioso.

El fuerte tono ideológico de su filosofía libertaria, conduce a procurar la "liberación del niño" a toda costa. Y nos interesa especialmente retomar algunas ideas de Montessori porque el lugar que deja vacante esa intención liberadora irá a ser ocupado, en parte, por el material.

En Montessori, el material no es un nuevo medio para uso de la maestra, no es esencialmente una nueva herramienta para la enseñanza dirigida, sino que se trata de "un radical cambio de actividades que antes caían en la maestra, y que por medio de nuestro método, son principalmente dejadas al niño" (Ibíd.) Lo principal, dice Montessori, son los objetos, y no la enseñanza de la maestra. Como es el niño quien los usa, pasa a ser él la entidad activa. Los materiales, literalmente, *reemplazan* a la maestra.

Montessori cuestiona el conjunto de condiciones que definen a la clase tradicional que hemos descrito al analizar el modelo comeniano, fundamentalmente por la desatención que le supone a la naturaleza infantil. "Es la personalidad humana, y no un método de educación lo que debe considerarse. Es la defensa del niño, el reconocimiento científico de su naturaleza, la proclamación social de sus derechos lo que debe sustituir a los inarticulados modos de concebir la educación" (Montessori, 1935).

Mientras que tanto la clase comeniana como el trabajo pedagógico con los dones demandaban la existencia de un maestro guía que comunicara, informara, poseyera finalmente un saber que transmitiría al alumno, los materiales montessorianos se basan en otros principios. Por un lado, en la idea de que existe en la interacción del niño con el material una posibilidad de autoeducación o de autoaprendizaje mediante el uso lúdico del material, es decir que no se demanda un maestro que posea el saber y lo revele, sino uno que acompañe al alumno en su descubrimiento. Por otra parte, la concepción del aprendizaje como una experiencia esencialmente sensorial. El material, "complejo y delicado" según sus propias palabras, tiene el fin de "cultivar y perfeccionar la actividad de los sentidos, táctil, térmico, bórico, estereagnóstico, oído, gusto, vista y olfato... la peculiaridad más importante de este material es su carácter autocorrector<sup>12</sup>. La maestra se ha de ver sustituida por el

---

<sup>12</sup> Los cinco sentidos tradicionales son ampliados por Montessori para dar cuenta de forma más amplia de este carácter perceptivo implícito en el aprendizaje. El sentido estereagnóstico, por ejemplo, alude a la posibilidad de transferir sensaciones entre un sentido y otro. Si se reconoce por medio de la *vista* dos objetos diferentes, por ejemplo, luego se podrá distinguir entre ellos por medio del *tacto*.

material, que corrige por si mismo los errores y permite que el niño se eduque a si mismo" (Ibíd.).

Puede decirse entonces que a diferencia del enfoque de Comenius, donde el material se pone al servicio de la delimitación de lugares y tareas y del de Fröebel, transgresor de esas formas, donde los objetos procuran sintetizar la creación divina en su perfección desdeñando la fuerza de los lugares instituidos por Comenius, el material montessoriano sitúa en los objetos la propia acción pedagógica en base a su cualidad de estar diseñados en forma sensible a la percepción y el pensamiento infantil. Para Sánchez Blanco (2008), el carácter de "vistoso, susceptible de manipulación y que hiciera posible el autocontrol del error, constituían las características [del] material montessoriano construido para la educación sensorial de los niños y niñas, y que sigue siendo empleado en las escuelas".

Hemos mostrado que los objetos del dispositivo-clase constituían una estructura que garantizaba, en tres frentes simultáneos (el de los saberes, el de la disciplina y el de las identidades) un orden escolar edificado sobre la finalidad de instruir y moralizar a los alumnos. Es discutible cuánto de esta finalidad conservan en Montessori, donde vienen directamente a reemplazar al lugar directivo del docente. Se trata de configuraciones del espacio, la actividad y el propio sentido de lo escolar que apelan a la dimensión material para ponerse en práctica.

La cita que encabeza este apartado resume la relevancia que Montessori otorga al material y a los objetos. Su concepto de *ambiente preparado*, que guarda relación y ofrece inspiración a lo que aquí llamaremos *escenario*, sugiere que - y fundamentalmente confía en que - es posible enseñar por medio de un mecanismo diferente, que no consiste ya en la explicación y la mostración por medio de figuras, textos o experiencias a un alumno atento y receptivo, sino en el diseño de un ambiente poblado de materiales que tengan la cualidad de dirigir las acciones sobre ellos realizadas por los propios niños hacia específicas experiencias de aprendizaje.

Los fundamentos de este giro metodológico son didácticos, pero tienen un fuerte trasfondo político. Cuando Montessori piensa en la preparación de un ambiente para el niño, aunque esto se traduzca en la confección y organización de materiales de aprendizaje, lo hace desde su crítica al hecho de que el niño, en la sociedad moderna y urbana de comienzos del siglo XX, viviera prácticamente "fuera de la ley". Esto es lo que encuentra el niño "que debiera ser como el soplo regenerador

que, de generación en generación, rechaza los gases asfixiantes acumulados durante una vida humana llena de errores". (en Mariscal, 1968)

La disciplina, en el contexto de esta propuesta, adquiere una forma menos punitiva que preventiva. Tratándose de una enseñanza que presupone el deseo constante de los niños de aprender, afirma la posibilidad de crear un ambiente en el que no sea necesario imponer restricciones que no se impongan naturalmente por sí mismas.

Montessori destaca "el importante hecho de niños pequeños que, dejados en libertad de elegir sus propias ocupaciones, de cumplir sus ejercicios sin ser molestados, quedan en silencio y en orden" (Ibíd.). Y relata la conducta observada en los niños de sus *Casas Dei Bambini*:

Ellos podían permanecer así en ausencia de la maestra. La conducta colectiva de armonía social, la cualidad de carácter, sin envidia, sin competencia, dispuesta a prestar ayuda recíproca, causaba admiración. (...) Eran amantes del silencio; y lo buscaban como un verdadero goce. La obediencia se desarrollaba en sucesivos grados de perfección hasta llegar a una obediencia hecha con alegría, diría con deseos de obedecer; muy similar a la de los perros, cuando su dueño arroja lejos un objeto para que ellos se lo alcancen. (Ibíd.)

Esta confianza en la capacidad de los niños de sostener un orden productivo sin la intervención punitiva del adulto tiene, creemos, dos lecturas. Por un lado, la fe en la potestad de autogobernarse que se basa en la infalible ley de la naturaleza, omnipresente en la obra de Montessori; por otra, la fuerza de la pertenencia al grupo escolar, generadora de esa alegría para hacer lo que sea, que se compara en el ejemplo con la de la mascota que recoge el objeto arrojado por el amo. Creemos, en base a la lectura de sus obras y asumiendo una hipótesis conjetural, que aunque la primera ha sido ampliamente desarrollada y retomada por los seguidores de Montessori es la segunda, quizás, la que con mayor eficacia explica los ambientes armónicos que de hecho se logran en los millares de escuelas Montessori que existen en el mundo.

## **2.12 Los objetos en la filosofía educativa de J. J. Rousseau**

¿Por qué la pues la educación de un niño no comienza antes que él hable y que él oiga, ya que la sola elección de los objetos que se le presentan es capaz de hacerle tímido o valeroso?

(*Emilio*, L. 1, p. 67)

Queréis enseñar la geografía a ese niño, y le vais a buscar globos, esferas y mapas. ¡Cuánta máquina! ¿Para qué todas esas representaciones? ¿Por qué no comenzáis enseñándole el objeto mismo, para que al menos sepa de lo que se trata? (Ibíd., L. 3, p. 209)

Nos proponemos ahora examinar la obra educativa de Rousseau, plasmada en el texto *Emilio* O De la Educación desde la perspectiva del lugar que en ésta se asigna a la dimensión material del proceso educativo. Algunas de las preguntas que guiarán el análisis apuntan a la función didáctica de los objetos – esto es, cómo actúan en relación a la enseñanza – y al modo en que son concebidos como referentes esenciales en la definición del tipo de hombre que la pedagogía rousseauiana se empeña en delinear. Su propuesta, sin embargo, no se inscribe en un ámbito escolar tal como lo conocemos. El preceptor y el discípulo establecen una relación pedagógica cuyo escenario es la vida cotidiana, el mundo. Sostendremos, empero, la hipótesis de una fuerte función organizadora de los objetos en la propuesta pedagógica rousseauiana, con énfasis en la definición del desarrollo del sujeto, el método de enseñanza y la organización del saber transmisible. La ausencia de un entorno estrictamente “escolar” en el sentido que le hemos venido dando al término, como instancia discursiva que articula lo dicho sobre la educación y sus modos de actuar (Gvirtz y otras, 2006) permite quizás aislar algunos elementos propios de la enseñanza y el aprendizaje en un estado más o menos “puro”.

El *Emilio* es probablemente – y así lo ha manifestado el propio autor – una de las obras más trascendentes de Jean-Jacques Rousseau. Y aunque la amplitud de problemas que aborda refleja de algún modo el foco amplio de su obra, es sumamente específico en su cometido: ofrecer y discutir un programa educativo sensible a una serie de valoraciones acerca del hombre, la sociedad y la naturaleza. Si el hombre de Rousseau en su estado social se halla debatido entre la norma y el instinto, entre razón y sentidos (Cobo Bedia, 1986:142), y enfrentado al desafío de resignificarse como sujeto, *Emilio* es una respuesta educativa a muchos de esos dilemas y se propone enfrentarlos de cara a una práctica modelo, dirigida a un alumno que no es menos destinatario de compromiso por su calidad de sujeto teórico, ni menos oferente de dificultades por su carácter imaginario. Por añadidura, como hemos anticipado, no se la tendrá que ver con los problemas domésticos de la vida escolar, ya que con excepción de unas pocas críticas laterales a las escuelas de la época, lo “institucional” brilla por su ausencia.

El ciudadano, el individuo solitario y el individuo moral son los tres sujetos rousseauianos que Tzvetan Todorov rescata y pasa en limpio, atribuyendo a este



último una cualidad de síntesis que reconoce plasmada en *Emilio*. Frente a un valorado estado natural enfrentado a su propio carácter ideal, y a la vez frente a un estado social real pero marcadamente devaluado, el Hombre demanda una desnaturalización coherente, para la que la educación se presenta como el mecanismo por excelencia. El problema que enfrenta *Emilio* se sintetiza en la premisa de "(...) reconciliar la realidad del hombre (su socialidad) con su ideal (su "naturalidad") ya que la eliminación de uno de los dos términos conduce cada vez a un callejón sin salida" (Todorov, 1985:88)

Para Cobo Bedia la premisa latente en *Emilio* tiene que ver con la interiorización de la sensibilidad. Rousseau habrá de optar, desde el punto de vista moral, "por todo lo que significa instinto y sentidos y rechazará la razón, en cuanto uso social, por haber abocado al individuo al fracaso moral" (ob.cit.:143). Es por medio de esta apelación a los sentidos en oposición a la razón pura que las dualidades pueden ser superadas. En coincidencia Cinta Loaiza destaca la intención del *Emilio* como de carácter moral y consistente en contrarrestar los efectos de la socialización, que "otorga a los individuos sentimientos artificiales que sólo los impulsan a otorgarse a sí mismos un valor mayor sobre otros individuos" (Cinta Loaiza, 2001:48)

Las lecturas de Emilio tienden entonces a coincidir en definirlo como un libro educativo y que destaca un interés moral del pensamiento de Rousseau, aunque se inscribe claramente en muchos de los grandes asuntos que atraviesan su obra, entre los que nos interesará particularmente la cuestión del sujeto escindido en la oposición sociedad – naturaleza y, lógicamente, la cuestión de los objetos. Respecto de éstos últimos, no será dificultoso mostrar que se presentan como una sólida base del método que *Emilio* expone. Starobinsky lo expresa con claridad al afirmar que el *Emilio* "abunda en palabras, pero éstas se profieren siempre ante las cosas, tras el encuentro con objetos reales. Las lecciones verbales (...) no hacen más que interpretar y explicitar un saber que se ha formado ya, silenciosamente, por el contacto con la situación educativa" (1983:181). Y agrega:

"Emilio crece entre cosas. Es libre, el único obstáculo que encuentra es la necesidad física. El preceptor sólo le impone su voluntad disfrazándola de necesidad física, es decir, confiriendo a cada una de sus decisiones la autoridad muda e inapelable de una cosa (...) El preceptor sólo habla para conducir a Emilio ante las cosas; en suma, sólo habla para dejar hablar mejor a las cosas" (Ibíd.)

Lo que en Comenius estaba presente, pero era resignado, en Rousseau se manifiesta en todo su esplendor y se constituye en base del método, pero

prescindiendo de la aspiración central del pedagogo moravo: la pansofía. En Rousseau lo central es el alumno. Más aún: *un* alumno, no la escuela ni la educación de todos los hombres en un sentido práctico y metodológico, aunque en sus fundamentos filosóficos Emilio represente al género humano y pretenda dignificarlo.

Puede parecer una banalidad afirmar que la imposición de lo sensorial frente a lo racional en la propuesta educativa demanda de un entorno concreto, material, presto a los sentidos y a ser percibido. Pero como luego veremos, no lo es tanto el corolario inmediato, que pone en relación esta premisa banal con la tensión básica de Rousseau entre naturaleza y sociedad: en tanto incontestablemente natural, en tanto existencia irreductible, el mundo material circundante constituye un medio educativo privilegiado para quien se propone un método de educación orientado a lo natural.

### **2.12.1 Los objetos en el desarrollo y en la enseñanza**

Hay algo del orden de la propia ubicación física del hombre rousseauniano que parece estar ligado a sus destinos, donde la ciudad define al ciudadano y la naturaleza al hombre natural, y las respuestas para cada espacio se ligan en forma bastante lineal a las acciones pertinentes para cada hombre. Todorov sostiene esta idea y la lleva al extremo al afirmar que en la concepción de Rousseau, el hombre de las antiguas Repúblicas – de Esparta y Roma, al que son continuas las referencias –, “no existía como una entidad independiente de la sociedad; era sólo un fragmento de la ciudad, un *ciudadano*. Bastaba hallar una solución al problema de la ciudad ideal para que al mismo tiempo su habitante se volviera feliz” (ob.cit.:25). Así, la cuestión del ambiente y sus elementos se presenta como una variable de peso en su concepción.<sup>13</sup>

#### *2.12.1.1 Los objetos como testigos e interlocutores del desarrollo*

Entre los tres tipos de educación descritos en el libro primero de *Emilio* se cuenta la educación “de las cosas”. Uno de los *tres maestros* de que el hombre recibe lecciones, entonces, son los objetos. “La educación es efecto de la *naturaleza*, de

---

<sup>13</sup> Es interesante, a partir de esta idea, analizar en qué medida los problemas del sujeto escolarizado son en nuestros días pensados como función directa de los problemas de la escuela. En las conclusiones de este informe se retomará esta cuestión al analizar en qué medida la sanción de una condición posmoderna para la escuela guarda relación con aspectos culturales reconocibles en los alumnos o con cambios al interior de la propia escuela.

los *hombres* o de las *cosas*. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas" (Rousseau, 1955:10, el destacado es nuestro). Es ésta una primera concesión estructural que se otorga al mundo de los objetos: se constituye en una de estas tres grandes dimensiones educativas ocupando un lugar intermedio entre la dicotómica y compleja relación "naturaleza – sociedad" que atraviesa la obra de Rousseau.

Pero a un nivel expositivo al menos, los objetos son también el interlocutor constante del sujeto en su desarrollo. Ya que nacemos sensibles, y que "desde nuestro nacimiento excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean", la progresiva adquisición de mayores grados de conciencia en relación a las sensaciones nos conducirá a "[aspirar] a poseer o evitar los objetos que las producen" (ob.cit.:11) Los objetos son entonces testigos de nuestra necesidad de establecer unas primeras distinciones basadas primeramente en la ubicación de las impresiones suscitadas por los objetos:

1. en la escala del *placer* o el *displacer* - "según sean aquellas gustosas o desagradables" –,
2. luego la de la *afinidad* – "según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos" –
3. y finalmente la del juicio, en tanto la *razón* se vale de dichas impresiones para formarnos una idea de la felicidad o la perfección.

Así, la línea de desarrollo "placer – afinidad – razón" (cuyas resonancias con términos propios de la psicología evolutiva de los siglos XIX y XX no es casual, pues el *Emilio* se inscribe en el amplio proceso de conjunto de construcción de tales categorías) se establece como una gran avenida en cuyas márgenes los objetos se establecen como referencias irremplazables.

El paso del primer estadio al segundo, es decir, de la organización basada en la evidencia desde el mero placer, a la de las preferencias personales, se señala como un proceso de maduración que es efecto de la exposición a los objetos sin poseer aún las habilidades para interactuar con ellos en forma fluida:

“Las primeras sensaciones de los niños son puramente afectivas; ellos no perciben sino el placer y el dolor. No pudiendo ni andar ni coger, tienen necesidad de mucho tiempo para formarse poco a poco las sensaciones representativas que les muestran los objetos fuera de ellos mismos” (p.48)

Los objetos portan, valga la iteración, una objetividad irrefutable, y es esa cualidad la que les confiere la posibilidad de mediar entre distintos estados del hombre. No se trata evidentemente de una cualidad funcional cuya mecánica sea minuciosamente descripta, pero de hecho aparece en forma recurrente ocupando esa posición. La instancia posterior a esta no-diferenciación inicial es el estadio de la “extensión” de los objetos, “alejándose de nuestros ojos y tomando dimensiones y formas” (Ibíd.) En esta instancia, las preferencias y afinidades pueden hacerse presentes porque los objetos devienen manipulables, se prestan a una observación más activa y muy especialmente, pueden ser elegidos.

Desde que el niño comienza a distinguir los objetos, se afirma en el *Emilio*, “importa que ponga su elección en cuantos se le presentan. Naturalmente, todos los nuevos objetos interesan al hombre. Este se siente tan débil que tiene temor a cuanto no conoce; el hábito de ver los objetos nuevos sin ser afectado destruye este temor” (p.49) La insistencia de Rousseau en la superación de cualquier tipo de prejuicio respecto de los objetos y los por momentos aparentemente exagerados esfuerzos que realiza por evitar que su discípulo desarrolle algún temor hacia los mismos, se basa en el crucial papel que éstos representan en su educación. Sólo los objetos son capaces de motorizar el pasaje de un estadio a otro, y por ello deben ser mostrados, y debe ser resguardada su visibilidad y su accesibilidad, deben despejarse de temores irracionales y falsos juicios estéticos.

La mostración de objetos representa aquí una apropiada apertura del hombre al mundo, pues los objetos en su totalidad y despojados de los prejuicios que pudieran construirse respecto de su belleza o fealdad, ofrecen al primero una acabada impresión respecto del segundo, y a la vez “dan forma” al hombre. “¿Por qué pues”, se pregunta, “la educación de un niño no comienza antes que él hable y que él oiga, ya que la sola elección de los objetos que se le presentan es capaz de hacerle tímido o valeroso?” (p. 49).

No será ociosa una aclaración adicional, en base a lo que podría ser interpretado como una contradicción en lo hasta aquí expuesto. Se afirma que la preferencia y la afinidad constituyen un estadio superior al de las emociones básicas de placer y displacer y que la belleza de un objeto se construye a partir de las afinidades entre

sus cualidades intrínsecas y las del sujeto. Sin embargo, se había enunciado una premisa aparentemente contradictoria con ésta párrafos atrás al sugerir la tendencia del hombre a construir unas impresiones suscitadas por los objetos en la escala del placer o el displacer - "según sean aquellas gustosas o desagradables", cualidad de distinción que aunque luego evolucionaría en la de la afinidad y la del juicio, no deja de confrontarse con esta idea de que toda sensación de rechazo hacia un objeto (por feo, o por atemorizante) es producto de una influencia perniciosa de los adultos.

Esta segunda postura, sin embargo (a saber, la de que los objetos se constituyen en representación de un mundo a ser conquistado pero sin mayores determinaciones intrínsecas) resulta claramente más sólida, y se expone con ejemplos: "(...) yo no he visto nunca campesinos, ni hombre, ni mujer, ni niño, tener miedo de las arañas" (p.49). En todo caso, las valoraciones que de los objetos pudieran ser construidas por el niño se describen como infinitamente manipulables. El ejemplo de las máscaras cada vez más feas que son expuestas a un niño para graduar sus impresiones respecto de lo bello y lo feo, y demostrar así el carácter artificioso de esas valoraciones es elocuente al respecto: "(...) no hay objetos horrorosos para el que los ve todos los días" (Ibíd.)<sup>14</sup>

#### *2.12.1.2 La mostración y ordenamiento de los objetos como método*

A comienzos del siglo XX, un pedagogo español recopilaba varias citas de *Emilio* que destacan la conveniencia de enseñar por medio de los objetos antes que de las palabras, y analizaba, inmerso en el fuerte ímpetu escolanovista de la época, como "lo que hoy [1931] llamamos enseñanza por el aspecto o lecciones de cosas, no es para Rousseau lo que nosotros vemos ordinariamente en ello, es decir, un procedimiento eficaz para hacer aprender más rápida y agradablemente, sino (...) un medio de suscitar y de mantener la atención del niño y de provocar el esfuerzo." Y agregaba:

---

<sup>14</sup> Un ejemplo adicional. "En todas las cosas el hábito mata la imaginación; sólo los objetos nuevos la despiertan. En los que vemos todos los días, no es la imaginación la que obra, es la memoria" (...) "Así pues, no discutáis con aquél a quien tratéis de curar del miedo a la oscuridad; llevadle con frecuencia a sitios oscuros y estad ciertos de que todos los argumentos de la filosofía no valdrán tanto como [éste] (...)" (p.160) Nuevamente, la exposición ante el entorno material es la estrategia que acompaña el tránsito hacia formas más evolucionadas de conocimiento.

Si (...) el maestro se da cuenta de que no obstante la aplicación de estos medios, no logra suscitar la atención del niño, o si después de haberla excitado por un tiempo no llega a cultivarla, entonces es preciso que lo abandone todo y que rápido mande al niño a jugar. Cualquier cosa es mejor que instruir al niño por la violencia y en el aburrimiento" (Vial, 1931:157).

Hace casi un siglo, entonces, ya era evidente para algunos educadores que la obra educativa de Rousseau formulaba problemas en torno al lugar de los objetos en la enseñanza. Sin embargo, los desarrollos didácticos de allí en adelante y la emergencia disciplinar de la didáctica como disciplina, transformada y renovada una y otra vez hasta nuestros días, relegaron la obra de Rousseau al terreno de la reliquia histórica, ocultando quizás de ese modo a ojos de los educadores su original impronta materialista.

Hasta aquí se ha mostrado de qué modo en la obra de Rousseau los objetos ocupan un papel central y ostentan una cualidad de acompasamiento del desarrollo, de interlocutores del hombre en su evolución vital. Pero es en el marco de la relación pedagógica y de las acciones educativas dirigidas, sin embargo, donde la materialidad del pedagogo del *Emilio* cobra mayor sustancia. En el comienzo de la vida, afirma, "cuando la memoria y la imaginación están todavía inactivas, el niño no se muestra atento sino a aquello que afecta actualmente a sus sentidos; siendo las sensaciones los primeros materiales de sus conocimientos, ofrecérselas en un orden conveniente es preparar su memoria para facilitarlas un día, en el mismo orden, a su entendimiento" (p.50)

Con toda claridad, el enunciado evolutivo que analizamos en el apartado anterior se aplica aquí al diseño de un método. Para que los objetos puedan acompañar óptimamente el tránsito del placer a la afinidad y de ésta a la razón, es conveniente que los mismos sean presentados y dispuestos conforme a los dictados de ésta última por parte de otro: un maestro, un adulto.

La lectura evidente y más habitual del pasaje anterior no es la de la función del objeto sino la de la experiencia sensible, naturalmente (cf. Cobo Bedia, ob.cit.:110-112). Si no nos guiara el afán de determinar el lugar de los objetos en la filosofía educativa de Rousseau seguramente estaríamos refiriéndonos al papel de la experiencia sensible y los métodos basados en lo sensorial (véanse p.e. Cornejo, 1999 y González Boto, 2003). Sin embargo, el objeto posee aquí un lugar destacado, pues debe ser seleccionado y organizado para ponerse a disposición de los sentidos como preámbulos obligados de las facultades racionales. Más allá de

toda psicología de la percepción, sin objetos adecuados y ordenados convenientemente, la tesis de una evolución de las sensaciones en entendimiento carece de sustento.

La concepción de Rousseau respecto del papel de los objetos en la educación del hombre – y especialmente en los primeros años – otorga fuerte relevancia al ordenamiento, tanto de los objetos como de la percepción que los construye como tales. Afirma por ejemplo que a causa de que el niño carece de una idea perfeccionada de las dimensiones y la extensión, “tiende indiferentemente la mano para asir el objeto que está a su alcance o el que se encuentra a cien pasos de él” (p. 51). Se explica este fenómeno esbozando una tesis de descentración respecto del espacio que se anticipa a las teorías que otro ginebrino sostendría un siglo y medio después: los objetos que primero eran vistos “en el cerebro”, lo son luego “ante sus ojos” y finalmente “en el extremo de sus brazos”.

Así, toda ocasión de exponer a un niño a ambientes de diferentes dimensiones, formas, etc. y poblados de diferentes objetos con los que interactuar, contribuirá a que los objetos se organicen en un todo consistente, y esto no sucederá sólo como consecuencia de la asimilación por parte del sujeto de un orden exterior que se impone, sino también del orden en la propia mirada y en las pautas que rodean a los objetos y de las que los objetos son portadores. Por la misma razón, por ejemplo, cuando un niño desea algo y se accede a entregársele lo que pide, “vale más llevar el niño al objeto que el objeto al niño: él obtiene de esa práctica una conclusión que corresponde a su edad, y que no hay otro medio de sugerírsela” (p. 54).

Los saberes que los objetos portan, sin embargo, no se limitan al conocimiento físico del mundo.<sup>15</sup> Las consideraciones acerca del lenguaje, por ejemplo, tocan una dimensión material cuando sugiere que los primeros vocablos que se enseñen al niño remitan a objetos sensibles que puedan mostrarse en el acto al niño (p. 60) y en el Libro Segundo se ofrecen algunas consideraciones acerca de cómo es conveniente proceder si el niño es testigo de escenas violentas o actos de desmedidas pasiones en los hombres, en los que puede apreciarse el recurso a la

---

<sup>15</sup> Aunque en algún pasaje, tal vez en base a este radical vuelco al objeto como medio y evidencia de la enseñanza, define la actitud de aprendizaje desde una física natural: “(...) Siendo, pues, los primeros movimientos naturales del hombre los de medirse con todo cuanto le rodea y experimentar en cada objeto que ve las cualidades sensibles que pueden tener relación con él, su primer estudio es una especie de física experimental relativa a su propia conservación, y de la que le apartan los estudios especulativos” (p.144)

acción del mundo material. La reacción ante esta situación, nos dirá Rousseau, "es sencilla y sacada de los mismos objetos que han hecho impresión en sus sentidos. Ve un rostro inflamado, unos ojos que echan fuego, un ademán amenazador (...) Podéis aprovechar la ocasión para darle en pocas palabras la idea de las enfermedades y sus efectos; porque también son cosa natural, y uno de los vínculos de la necesidad a que se debe reconocer sujeto" (p.98)

Nuevamente, la palabra es un agregado que ilustra y organiza la información, pero ésta se halla toda contenida en la escena material, y es dicha escena la que comunica y la que da consistencia y sustancia a la enseñanza. En las encendidas críticas de Rousseau a la enseñanza basada exclusivamente en la palabra y la lectura, las alternativas que antepone se basan siempre en la técnica de mostración de objetos. En aquellos métodos, el niño "repite las palabras, las ideas se reflejan; los que las escuchan las entienden, él es el único que no las entiende". Y agrega:

"Aunque la memoria y el raciocinio no sean dos facultades esencialmente distintas, no obstante, no se desarrolla verdaderamente la una sin la otra. Antes de la edad de la razón no recibe el niño ideas, sino imágenes; y media la diferencia de unas a otras, de que las imágenes no son más que pinturas absolutas de los objetos sensibles, y las ideas, nociones de los objetos determinados por sus relaciones" (p. 116).

Lo que convierte al objeto en fiel representación de un mundo asequible, entonces, no es la imagen que de él se obtiene - de la que es vehículo la memoria - sino la idea que de él se forja, asentada en la razón que es capaz de atribuir relaciones a los objetos entre sí y con las personas. Nuevamente, los objetos ofrecen esta mediación didáctica inmediata, constituyen la puerta de acceso al reconocimiento del mundo.

### **2.12.2 Un currículum material**

La lógica del objeto como evidencia, como fuente del contenido y la sustancia de toda educación es opuesta a la lógica del saber discursivo, enunciado, especulativo, que no por elaborado es menos ajeno a la experiencia genuina de contacto sensible que conduce al conocimiento verdadero. Pero la oposición no es presentada como dilema ontológico, no se trata de optar por una de ambas lógicas, sino de aceptar la anterioridad de una respecto de la otra. "Transformemos en ideas nuestras sensaciones, pero no saltemos de repente de los objetos sensibles a los



intelectuales, que por los primeros hemos de llegar a los últimos”, reza un fragmento del Libro Tercero, y continúa: “Sean siempre los sentidos los guías del espíritu en sus primeras operaciones. No consultemos otro libro que el mundo, ni otra instrucción que los hechos. El niño que lee no piensa, no hace más que leer; no se instruye, sólo aprende palabras” (p.208)

Al analizar las disciplinas, el lugar de las mismas como ordenadores o núcleos conceptuales que organizan el saber es en la obra de Rousseau llamativamente débil frente al poder organizador de los objetos, que se presentan como eficaz reemplazo de toda lógica disciplinar. El ejemplo de la física y las letras ya han sido mencionados. Para la geografía, por su parte, se da el particular caso de un enfrentamiento entre diferentes objetos, que nos permite apreciar las jerarquías que se establecen dentro de ese vasto universo. Los objetos “artificiales” son, por supuesto, menos merecedores de interés educativo que los que provee la propia naturaleza. “Queréis enseñar la geografía a ese niño, y le vais a buscar globos, esferas y mapas; ¡cuánta máquina! ¿Para qué todas esas representaciones? ¿Por qué no comenzáis enseñándole el objeto mismo, para que al menos sepa de lo que se trata?” (p.209) El objeto original es “más objeto” que su réplica, que la copia inexacta. Tiene sentido, entonces, que el escenario elegido para la educación de Emilio no sea un aula.

En relación al dibujo, por ejemplo, esta oposición entre objeto-original y objeto-copia se amplifica cuando afirma la conveniencia de dejar que la propia naturaleza revele sus formas. “Muy bien me guardaré de tomarle un maestro de dibujo (...): quiero que no tenga otro maestro que la naturaleza, ni otro modelo que objetos; que tenga presente el original mismo, no el papel que lo representa” (173)

Para los saberes sociales, por su parte, también son útiles los objetos. Una escena social, un banquete opulento, es ocasión de una intervención educativa. “Preveo el efecto de todo esto en mi alumno. Mientras se prolonga el festín, se suceden los servicios y se escuchan mil estrepitosos dichos: me arrimo a él, y le digo al oído: *¿Por cuántas manos calculas que haya pasado todo cuanto ves sobre la mesa, antes de llegar aquí?* ¡Qué multitud de ideas despierto en su cerebro con esas pocas palabras! Al instante se disiparon todos los vapores del delirio (...) ¡Qué objeto para su curiosidad! ¡Qué texto para su instrucción!” (p. 244-245)

### **2.12.3 Las lecciones de cosas**

Los temas educativos que abre Rousseau son, por decirlo de algún modo, extra-escolares. No plantean la cuestión de la enseñanza en el aula, sino en el mundo, en la vida. Quizás la forma didáctica que con mejor éxito operacionalizó algunos de estos principios respecto del lugar de los objetos en la enseñanza *escolar* fueron las llamadas "lecciones de cosas". Éstas constituyen "una manera de enseñar (...) animada, capaz de servir de instrumento adecuado y eficaz a la obra toda de la educación, (...) la forma más propia de la enseñanza intuitiva, tal como conviene a la infancia" (Alcántara García, 1881:41). Esencialmente, el método consiste en

"llamar la atención sobre un objeto cualquiera, hacer sobre él, siempre que se considere necesario, algunas sencillas observaciones, y dirigir después al niño preguntas también sencillas y al mismo tiempo graduadas, que le lleven a observar, a analizar, a comparar, a discernir, a formar juicios, a dirigir su atención sobre otros objetos y las cualidades, propiedades y acciones de uno y de otros: he aquí todo" (ob.cit.:42).

Afirma de ellas Alcántara García que se trata de un método natural y maternal a la vez: "(...) lo primero, porque así es como procede la Naturaleza, que no hace otra cosa que hablar a nuestros sentidos, interrogarnos, ponernos delante los objetos para hacernos observar, enseñarnos a discernir y obligarnos a pensar. Lo segundo, porque las madres lo practican espontáneamente y sin advertirlo, mostrando a sus hijos los objetos, haciéndoles, con ocasión de ellos, sencillas y familiares observaciones, y dirigiéndoles sobre los mismos preguntas también familiares y sencillas" (Alcántara García, 1881).

Las lecciones de cosas, como metodología de enseñanza se consideraba portadora de "un sello renovador, rompiendo con la tradicional repetición y memoria" (Rodríguez Pérez, 2007:137). La recuperación en España de la figura de Alcántara García y otros difusores de este método se asientan en este carácter innovador y en el modo en que las lecciones de cosas obtenían buenos resultados: "inundaban de curiosidad las mentes de los pequeños de forma asombrosa (...), no sólo se orientaba a la lectura, escritura y cálculos elementales, que eran muy necesarios; si no que el objetivo último se encaminaba a engrandecer la capacidad intelectual y formar la voluntad de los protegidos para que, ellos mismos, decidieran libremente en los múltiples aspectos de la vida" (Rodríguez Pérez, 2007:138). Nótese el contraste, recurrente en los distintos enfoques que venimos revisando, entre los objetos "del mundo" y los objetos "escolares", equiparados a los objetos de escritura y lectura. Más adelante, cuando demos cuenta de la fuerte presencia que

tiene esta distinción en las aulas actuales, llamaremos "objetos gestuados" a aquéllos que se inscriben en la lógica conductual de la escuela y analizaremos el sentido que los distintos objetos adquieren en el marco de una serie de procedimientos usuales durante el transcurso de una clase escolar.

Había en las lecciones de cosas una búsqueda de autenticidad de la enseñanza. El lema tácito tiene que ver con que los libros mediatizan la relación con la realidad, y las cosas no. Las lecciones de cosas son un modo que apela a la relación familiar con el conocimiento. La búsqueda de relaciones entre la educación familiar y la educación escolar es, entonces, un rasgo de la educación actual en los primeros niveles educativos (i.e. en el jardín de infantes) que tiene remotos orígenes. La oposición que se busca superar no es sin embargo la que se establece entre la educación impartida por los padres y por los maestros, sino entre la que aprovecha y la que no aprovecha un entorno natural y espontáneo para la enseñanza.

Mediante las lecciones de cosas, dice Alcántara García, "pueden suministrarse al niño, natural y gradualmente, las palabras de que tenga necesidad para expresar las ideas que vaya adquiriendo y los pensamientos que éstas le sugieran" (Ibíd.). Natural y gradualmente, allí está la clave. ¿Y dónde, sino en la realidad de todos los días, pueden hallarse estas cualidades? Las lecciones de cosas no reniegan del lenguaje, pero ponen por delante los objetos, en su incontestable veracidad. Luego, vienen las palabras, y afirma incluso Alcántara García sobre el lenguaje que "lo aprenderán con más provecho y mejores resultados que por medio de esos áridos e indigestos manuales de Gramática, que son el tormento y la desesperación de los escolares" (Ibíd.)

No obstante, las lecciones de cosas no se enemistan con el lenguaje, sino al contrario, lo asumen como punto de contacto entre el sujeto y la realidad materializada en los objetos. A medida que se presentan oportunidades de mostrar nuevos objetos y de llamar la atención sobre ellos, dice Alcántara García, "se desenvuelve el empleo inteligente del lenguaje, así como ensanchando el conocimiento de éste se acrecienta el de los objetos, (...) de aquí que las lecciones de cosas tengan el carácter de una especie de *gimnástica*, no sólo *intelectual*, sino particularmente *de lenguaje*, que enseñan de una manera más viva que lo pueden hacer todas las reglas y definiciones gramaticales" (ob.cit.: 44).

Finalmente, se formulan una serie de condiciones para la correcta prosecución de las lecciones de cosas, que podrían sintetizarse en ocho principios, que se reproducen a continuación parafraseando la propia formulación del autor.

- Que se parta siempre de la presencia real de algún objeto.
- Que se tomen como punto de partida hechos que los niños conozcan ya o puedan comprender fácilmente.
- Que se gradúen las lecciones, sin traspasar los límites que impone la inteligencia infantil.
- Que no se invierta sin embargo más tiempo del necesario en los asuntos que los niños conocen bien o comprenden pronto por sus observaciones personales, espontáneamente hechas, debiéndose evitar lo superfluo, las digresiones.
- Que sean amenas y se cuide que no degeneren en áridas relaciones de análisis, defecto en que es muy frecuente incurrir.
- Que se despoje a los ejercicios en cuestión de la rigidez didáctica con que, dando pruebas de mal gusto y de erróneo sentido, suelen aderezarlos algunos. Que se les dé el carácter de conversaciones sencillas y familiares, dirigidas por las interrogaciones que al efecto haga el educador y sostenidas por un tono afectuoso.
- Que más que lecciones *sobre* tales o cuales objetos, lo sean *con ocasión* de esos objetos. Que éstos sirvan de punto de partida, de pretexto para suministrar a los niños una suma determinada de conocimientos.
- Las lecciones de cosas no deben tener por objeto sólo *instruir*, sino al mismo tiempo y preferentemente *educar*. Que a la vez que suministren conocimientos a los niños, ejerciten armónica y gradualmente todos sus poderes intelectuales, la inteligencia, los sentimientos y la voluntad.

#### **2.12.14 Los objetos como mediadores**

La cuestión central en la obra de Rousseau, y que se hace visible en sus escritos educativos tanto como en su obra política y artística, es la de las relaciones entre naturaleza y sociedad, lo que esta última hace con el hombre y lo que de la primera sobrevive y permanece en él después de este proceso. Y si en otros escritos la cuestión se dirime en el terreno de la especie, en *Emilio* lo filogenético cede terreno a la ontogénesis del sujeto. La cuestión interesa aquí en relación a *un hombre* tanto como *al Hombre*, pues aunque finalmente ese hombre sea un genérico de todos, se somete a una individuación: se le otorga un nombre, una historia, unas dificultades personales. La recurrente imagen del niño que tuviese a su nacimiento la estatura y la fuerza de un hombre adulto es un ejemplo claro de esta oposición. Rousseau propone imaginar "que él saliese, por decirlo así, armado por completo del seno de

su madre (...). No solamente no percibiría ningún objeto fuera de él sino que incluso no relacionaría nada en el órgano del sentido que le hiciera percibirlo". (p.46)

Aquí el objeto se sitúa en un punto intermedio, en este caso entre ese hombre aislado teórico, o ese hombre natural, y el hombre contrario, es decir el que ha experimentado y transitado las experiencias vitales. La diferencia inmediata entre ambos residiría en los objetos: el hombre muñado de socialidad y experiencia sabría mirarlos, y podría por lo tanto verlos. El hombre social es un hombre con objetos, no sólo en presencia física, sino en un grado importante de interiorización. Es diríamos, *un hombre moldeado por objetos bien mostrados*.

La discusión en el terreno de esta dicotomía esencial en Rousseau tiende a reposar sobre la cuestión del origen, asentándose en preguntas del orden de "¿es el hombre naturalmente bueno?" que tal vez poco aportan finalmente a análisis fructíferos, aunque haya sido eje de fuertes debates. Por poner un ejemplo pintoresco, considérense las críticas de Mijail Bakunin hacia los trabajos de Rousseau. Dice Bakunin, en *Dios y el Estado*, tras un análisis acerca de cómo el idealismo, partiendo de las ideas de dios, la libertad primitiva de los individuos y la moral independiente, "llega fatalmente a la consagración de la esclavitud y de la moralidad", que son en realidad "la ciencia real, el materialismo y el socialismo" los que tendrán una verdadera respuesta al modelo social anhelado, precisamente "porque *toman por punto de partida* la naturaleza material y la esclavitud natural y primitiva de los hombres y porque se obligan por eso mismo a buscar la emancipación de los hombres, no fuera, sino en el seno mismo de la sociedad, no contra ella, sino por ella" (Bakunin, 2000, el destacado es nuestro)

Ahora bien, si en este gran terreno del Hombre con mayúsculas los dilemas que se plantean tienen que ver con el origen y el sentido de categorías tan elocuentes como la de *propiedad* (que reúne a los objetos y al hombre social en prácticas complejas que no en vano articulan la totalidad del pensamiento político y económico de la modernidad) en nuestro nivel de análisis, en cambio, la cuestión relevante reside en problemas del orden del lugar de los objetos en la caracterización del sujeto que aprende, en lo que de natural se imprime a su enseñanza y en lo que de social se regula y se ordena, en el sentido de la posesión de ciertos objetos para el alumno.

La naturaleza, o el estado de naturaleza rousseauiano es caracterizado por Starobinsky de un modo que nos resulta de particular interés. Para Starobinsky, el

concepto de estado de naturaleza no aparece en la obra de Rousseau como un período cuantificado históricamente (acepción que de hecho fundamenta la abundante discusión sobre el "origen"), sino como una idea regulativa. Este planteo, llevado al plano microsubjetivo que nos interesa enfocar, conduce a pensar que el afán de hallar un mayor grado de naturaleza en el proceso educativo, de dejarlo en la mayor medida posible en manos de la incorrupta influencia de energías naturales, puede leerse – haciendo tal vez uso de la licencia que nos conceden los siglos que nos separan del *Emilio* – como una metáfora orientadora, equiparable a la *Zona de Desarrollo Próximo* vigotskiana, al *inconsciente* en Freud o al concepto de *equilibrio* en Piaget, es decir, una alegoría de las direcciones del movimiento sutil que suscita la educación en los hombres.

Estados de naturaleza y grados de socialidad funcionan entonces como polos teóricos para entender un conjunto de sentidos, connotaciones, valoraciones, improntas culturales, que trascienden la cuestión en su dimensión cuasi antropológica y sirven de guía, en este caso, al diseño de un método de educación. Agrega Starobinsky:

Los conceptos de estado de naturaleza y de hombre natural son utilizados por Rousseau en toda su obra como un punto de referencia constante de carácter positivo. La importancia metodológica de estos conceptos viene dada por la necesidad que existe de conocer lo que en el individuo hay de adquisición social y lo que hay de natural (en Cobo Bedia, 1986:142).

A lo largo de este apartado hemos tratado de mostrar que los objetos, en este contexto, al representar un entorno educativo que hemos caracterizado como incontestable y evidencial respecto de los valores naturales que esta pedagogía profesa, se posicionan en al menos tres dimensiones.

En un sentido genérico, el mundo material constituye un medio educativo privilegiado coherente con el carácter natural del método que Rousseau delinea. Más específicamente, hemos postulado que los objetos se definen como testigos e interlocutores del desarrollo del sujeto, pues en la línea que se dibuja a lo largo de las instancias del placer, la afinidad y la razón cada estadio se define a partir de un modo específico de procesar la materialidad del entorno, la percepción, valoración, clasificación y uso de los objetos. Los objetos median, entonces, entre distintos estados del hombre.

En segundo lugar, esa teorización acerca del desarrollo y el lugar de los objetos en aquél, define los términos de un método: la presentación y disposición de los objetos conforme a los dictados de la naturaleza por parte de un maestro o preceptor.

Finalmente, los objetos se constituyen en núcleos organizadores del saber transmisible, ubicándose en posiciones estratégicas respecto de otros organizadores como el libro, que era ya desde Comenius un objeto estructurante esencial, y las disciplinas.

Este papel mediador, que Starobinsky identifica como cualidad del preceptor rousseauiano, aunque luego se derive en una suerte de “profeta de la vida inmediata” tiene la finalidad de mantener al niño *siempre en sí mismo y atento a lo que le concierne inmediatamente* (1986:266). Y en esa meta, la materialidad del mundo se sabe soberana pues los objetos tienen, como el límpido lenguaje de los clásicos, la facultad de mostrar con claridad los asuntos más complejos y difíciles que serían para el lenguaje inextricables, y que en ellos muestran en cambio su inapelable sencillez.

### **2.13 Los objetos ¿escolares? ¿Qué convierte a un objeto en “escolar”?**

Uno de los aspectos que “evoluciona” a lo largo de las pedagogías *de autor* que hemos analizado es el que otorga determinadas funciones a los objetos en la definición de la escena de la enseñanza. En todos los casos se coincide en los beneficios pedagógicos del uso lúdico de objetos, por ejemplo, pero con diferentes consecuencias: en Comenius este uso es resignado por la dificultad que presenta su operacionalización, en Froebel es aprovechado desde un método directivo restringido a los niños pequeños, en Montessori se integra funcionalmente al método, de modo similar aunque más sistematizado que como lo pensaba Rousseau. Pero ¿cuán “escolares” son los objetos en cada caso? ¿Qué convierte a un objeto en “escolar”?

Su presencia y uso en la escuela es claramente una suposición aceptable: un objeto es escolar cuando se produce, recibe y/o utiliza sostenidamente en todas las escuelas durante un período histórico determinado. Así, son o fueron objetos escolares todos aquellos que acompañan o acompañaron la vida en las aulas.

Hemos partido además del supuesto más o menos axiomático de que los objetos escolares son una parte de la cultura escolar. Por eso su uso, diseño y sentidos atribuidos forman parte (y son evidencia de) el sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su "estar en la escuela". Pero muchos objetos que están presentes y se usan en la escuela no están sólo en ella, y en algunos casos es más difícil definir qué incidencia tienen en la prosecución de las metas escolares. Las ventanas y cortinas, los objetos decorativos, las tazas, las lámparas... ¿son objetos escolares? Aunque estén allí, y sean necesarios, presumimos que no.

Lo antedicho sobre lo que hemos llamado "objetos escolares" demanda entonces alguna especificación adicional. Para pensar algunos problemas en torno a los objetos escolares actuales, creemos, es preciso esbozar una definición de los mismos que sirva como punto de partida para establecer provisoriamente distinciones al interior del amplio universo que constituyen.

Se ha analizado el material presente en las aulas pensadas por Comenius, Fröebel y Montessori y en la filosofía educativa de Rousseau, a través de sus funciones en relación al saber escolar, a la autoridad del maestro, a las pautas de disciplina y al modo en que contribuían a perfilar las identidades de maestros y alumnos. Este criterio sugiere una definición de los objetos según su función: son escolares aquellos objetos de la escuela que resultan en alguna medida y de algún modo funcionales a la gestión del saber escolar, la administración de la disciplina y el sostenimiento de lo que llamaremos "lugares" escolares, esto es, las posiciones de identidad que en ella pueden ocuparse. Más adelante procuraremos reconocer una distinción basada en la propia cualidad escolar del objeto, que se propone reconocer la dinámica por la que un objeto deviene o es considerado "escolar" a partir del modo en que se relaciona con los gestos propios de la vida en la escuela.

Los ejemplos analizados muestran cómo la cultura escolar hegemónica, en lo que respecta a la dimensión material, parece basarse en dos premisas básicas: contar con objetos muy bien definidos, que forman parte de sus rituales y su liturgia, por un lado, y disponer de herramientas para producir nuevos objetos, o procesarlos si llegan de la mano de una propuesta pedagógica "alternativa", por otro lado. Los objetos cuyo carácter escolar no es claro, cuya escolaridad está "en disputa" (p.e. celulares, juguetes, reproductores de mp3 y computadoras) son objeto de reflexiones desde las distintas disciplinas que producen teoría sobre la acción de la escuela, pero no provienen de un método pedagógico sino que llegan de la mano de prácticas sociales de maestros y alumnos que los integran (o se resisten a



integrarlos) a sus objetos habituales (que más adelante llamaremos *kits*) y los imponen en la cotidianeidad. No forman parte de liturgias pedagógicas, pero algunos de ellos posiblemente sí califican como objetos que aspiran a escolarizarse, quizás en forma sostenida.<sup>16</sup>

Dos procesos pueden reconocerse en la historia de los objetos escolares ante los casos de materiales conflictivos o “en disputa”: la cooptación del objeto atribuyéndole un nuevo sentido, compatible con la cultura escolar hegemónica (cf. Narodowski, 1994), o su erradicación. Con el advenimiento de un período de madurez de la educación infantil hacia los años 50’, por ejemplo, los dones de Fröebel comenzaron a ser utilizados cada vez menos como su creador lo sugería y si acaso hoy fueran empleados por niños preescolares, no lograrían diferenciarse de cualquier juego de construcción, porque en una escuela laica y positivista, naturalmente, la funcionalidad didáctica del objeto prima sobre su pretensión original de condensar la creación divina. La utilización de la varilla de castigo, por poner un ejemplo de la escena escolar comeniana, fue erradicada cuando el sistema moral imperante en materia de crianza la hizo incompatible con los usos al interior de las aulas. Se trata, en fin, de casos en los que estas herramientas de procesamiento de los objetos funcionaron a la perfección. Frente a los celulares y los reproductores de mp3, entonces, creemos que la cultura escolar puede estar comenzando a hallar modos de “escolarizar” su uso y subsumir estos objetos a los dispositivos escolares vigentes; aunque no sin que éstos se modifiquen, al menos sutilmente, merced a esta incorporación.

Si al comenzar a analizar estos asuntos creíamos que la escuela “no necesariamente está haciendo un esfuerzo por depositar en los objetos filosofías de la enseñanza y concepciones del aprendizaje, tal vez porque se percibe que el saber, la autoridad y la propia identidad de maestros y alumnos en la escuela no están tan firmemente determinados estructuralmente” (Brailovsky, 2007), una nueva mirada a las relaciones escolares parece sugerir que la forma-clase es aún lo bastante sólida en nuestras escuelas como para tamizar las potencialidades de estos objetos y hacerlos funcionar dentro su lógica.

---

<sup>16</sup> Véase al respecto el apartado 9.2.3 titulado “Matrices estéticas: rasgos técnicos y tonos”, donde se analiza desde esta perspectiva la recepción de una pizarra digital por parte de un grupo de maestros de una escuela pública.

**Capítulo 3**  
**Herramientas conceptuales para  
comprender los objetos de la escuela**

### 3.1 Herramientas para nombrar

Ya no hay en el bulín aquellos lindos frasquitos,  
arreglados con moñitos todos del mismo color.  
El espejo está empañado y parece que ha llorado  
por la ausencia de tu amor.

*Mi noche triste* (P. Contursi, 1916)

Enmarcar teóricamente un objeto de conocimiento supone elegir algún conjunto más o menos ordenado de coordenadas interpretativas ya existentes que le den un sentido y resulten útiles para el abordaje que se llevará a cabo. Es además un axioma de la investigación que ningún hecho o fenómeno de la realidad debe abordarse sin una conceptualización previa, en el sentido de que la teoría no se construye desde la nada (p.e. Sabino, 1996). Dichas herramientas enmarcan el objeto, lo hacen más comprensible, más nombrable, y lo ponen bajo la luz de teorías que lo incluyen y lo abarcan. Enmarcar teóricamente es entonces ponerle palabras al problema, y usar esas palabras para describirlo o explicarlo eficazmente. Un marco teórico, en ese sentido, es un marco de ordenación lógica y a la vez de léxico y en algún sentido, de elocuencia.

Para que este procedimiento resulte viable resulta necesario un mínimo contexto de tradición de estudio del problema desde alguna o algunas disciplinas. Todo marco teórico es también de alguna manera un modo de inscribir la investigación en un paradigma. Por ello es razonable afirmar que cuantos menos antecedentes de investigación existen sobre un objeto y cuanto menos éstos se circunscriben a una disciplina constituida, más difícil es elaborar un punto de partida sólido, ordenado y de funcionamiento fluido.

En nuestro caso, contamos con ambas desventajas. Como hemos visto, los objetos escolares pueden reconocerse como pertinentes desde diversas disciplinas: la antropología, los estudios culturales, la arquitectura, la didáctica, la pedagogía; y a la vez no están en el centro de ninguna, con la sola excepción de los llamados estudios de la cultura material de la escuela, aunque estos, como hemos comentado, no constituyen en rigor una disciplina autónoma (Schlerett, 1992). Por otro lado, se trata de un tema poco estudiado y acerca del cual se ha escrito poco, y predominantemente desde un registro ensayístico más que investigativo. Por todo ello, la elaboración de un marco teórico para este estudio demanda una estrategia de rodeo: debemos conceptualizar, más que los propios objetos escolares, los elementos teóricos desde los que hemos elegido definirlos: la cultura y la cultura escolar, los espacios y tiempos, las prácticas, discursos y relaciones escolares y

algunos conceptos de las teorías de la cultura material. De hecho, las teorizaciones sobre objetos específicos (pizarrón, libro, cuaderno, etc.) que dialogan con - mas que enmarcan a - nuestros resultados, han sido presentados en forma intercalada en los capítulos de resultados, donde son más oportunos que aquí.

Otra razón por la cual no se asumirá aquí un "marco teórico" en el sentido clásico del término guarda relación con la inspiración etnográfica de este estudio. Como adelanto de las discusiones que se plantearán más adelante al detallar los aspectos metodológicos, podemos referir una premisa en las palabras de Guber, quien retomando trabajos de Rockwell y Willis, entre otros, afirma que "para no incurrir en profecías autocumplidas, con datos que sólo avalen sus presupuestos (o confirmen sus hipótesis),

el investigador no puede partir de un modelo teórico acabado fundado en categorías teóricas preestablecidas, porque esto sería desconocer las formas particulares en que la problemática de su interés se especifica y singulariza en el contexto elegido (...). La única vía de acceso a ese mundo desconocido son sus propios conceptos y marcos interpretativos, que necesariamente tienen alguna dosis de sociocentrismo. Pero esto puede ser corregido con el avance de la investigación y, más aún, en la medida en que el investigador esté dispuesto a dejarse cuestionar y sorprender, a contrastar y reformular sus sistemas explicativos y de clasificación, a partir de los sistemas observados y la lógica o perspectiva de los actores que los viven, experimentan, modifican y reproducen (Guber, 2004: 44).

Esto conducirá a que nuestras decisiones teóricas preliminares sean bastante escuetas, y también a que reconozcamos como aportes teóricos relevantes algunos trabajos que a primera vista no parecen guardar una relación directa con el problema. Sin embargo, la tienen en tanto sirven para pensarlo desde términos o procedimientos similares. A modo de ejemplo, un trabajo del arquitecto Adrián Gorelik - que se desarrollará enseguida - sobre la urbanización de Buenos Aires en el cambio de siglo XIX al XX formula la existencia de dos matrices ideológicas para la concepción del espacio social: la *grilla* y el *parque*, es decir las manzanas que fabrican ciudad como una cuadrícula de calles y los espacios verdes que relacionan la construcción con la naturaleza. Esta distinción parece no guardar ninguna relación con los objetos escolares o el espacio escolar, sin embargo ha constituido una pista central para conceptualizar el espacio escolar como una tensión entre dos matrices ideológicas contrastantes, definidas también como funciones del espacio: la clase-el aula y el recreo-patio.

Este capítulo, entonces, no constituye un sistema teórico en sí mismo: el propio objetivo del presente estudio es la construcción de un sistema teórico, y por lo tanto éste se hallará en los capítulos dedicados a la exposición y análisis de los resultados. La lógica de esta sección es la de una caja de herramientas, y como en una real, conviven instrumentos destinados a cumplir diferentes funciones y que sólo tienen en común su disponibilidad para utilizarse en la construcción de otra cosa que, allí si, tendrá carácter organizado de sistema, funcional, con relaciones coherentes entre sus partes. Lo que si puede hacerse desde esta estructura es justificar la elección de las herramientas y el orden en que se muestran y se dejan disponibles, explicando además para qué fines se toman en cada caso.

Así, este encuadre teórico se compone de tres capas. Una primera capa es la que remite a asuntos de la propia escolaridad, expresada especialmente en las nociones de tiempo y espacio escolares; una segunda capa tiene que ver con las tres grandes dimensiones de análisis de la investigación: los saberes escolares, las prácticas disciplinarias y las identidades escolares. La tercera capa se compone de un análisis centrado en uno de los problemas específicos que fueron emergiendo a lo largo de la investigación y para los que se creyó necesario realizar nuevas incursiones y buceos bibliográficos: el juego. Como en otros estudios sobre la vida en la escuela (p.e. Jackson, 1991; Mendes y Milstein, 1994) el juego emerge, sin ser llamado, sin forzamiento alguno, de las propias observaciones, pues es uno de los modos en que se manifiesta con fuerza la perspectiva de los alumnos. En esta tercera capa acotaremos el rango de asuntos a profundizar ya que, en beneficio de la claridad del hilo argumentativo y asumiendo la tradición de los textos etnográficos, hemos preferido para algunas cuestiones ofrecer justificaciones teóricas en forma paralela a la presentación de los resultados o su análisis. Es importante señalar que asumimos los riesgos de esta exposición algo heterodoxa donde la exposición de los resultados se mezcla con aportes teóricos de otras fuentes y donde el tratamiento de la teoría y de la empiria no están de lleno ni en la tradición etnográfica ni en la de las ciencias sociales en general, pues creemos necesario que el texto articule y haga dialogar en forma conjunta ambas instancias.<sup>17</sup>

En esta tónica, diversos abordajes de la cultura en diferentes contextos han servido como inicio, inspiración o pista para pensar problemas dentro de nuestro espectro de intereses. Sería absurdo concebir el marco teórico como caja de herramientas si

---

<sup>17</sup> Esta justificación guarda relación posiblemente con un hecho que se explica desde la historia de esta investigación, que comenzó siendo "tímidamente etnográfica", y concluyó siendo, tras una experiencia extensa e intensa de trabajo de campo, "rabiosamente etnográfica".

nos propusiésemos estudiar temas más específicos y acotados - por ejemplo, la influencia de los diversos usos del pizarrón en el aprendizaje de los alumnos - pues para ello se cuenta con un marco didáctico y psicológico bien constituido al que no es preciso sustituir por ningún aglomerado teórico mixto. Para lo que nosotros proseguimos sin embargo, esto es, describir el lugar funcional y simbólico de los objetos en la vida cotidiana de la escuela, no queda más remedio que confeccionar un conjunto de instrumentos para nombrar, entender y mirar los distintos fragmentos de este problema tomando prestados conceptos de diferentes contextos, como paso previa a la construcción de un edificio conceptual original.

## I

### **3.2 Espacios, tiempos y objetos escolares**

#### **3.2.1 Lugar: habitar el espacio**

Hemos dicho, siguiendo algunos planteos clásicos de la sociología resignificados por la arquitectura - nosotros elegimos seguir a Zarankin (2002) -, que todo espacio, al ser habitado, se convierte en lugar. Lo mismo sucede a un objeto cuando es incorporado a un espacio habitado. En este proceso, se hacen evidentes dos dimensiones de los espacios y los objetos, que plantean a las teorizaciones acerca del espacio y el equipamiento un desafío doble, el de comprender la distinción entre lo funcional y lo cultural. Allí donde lo funcional alude al uso, a la acción integrada en un sistema de funciones que el objeto o el espacio denotan, lo cultural se refiere al estilo, a la estética, y al modo en que éstos connotan y asignan a cada espacio y a cada objeto un valor de metáfora.

El *timbre* de la escuela, por ejemplo, tiene un valor funcional: separa los momentos de trabajo unos de otros, y a éstos de los momentos de recreo. Establece coordinación entre los movimientos de los diferentes grupos que conviven en la escuela e imparte un ritmo planificado a las tareas. Constituye un organizador, una herramienta de optimización de recursos, un modo eficaz de anticipar y resolver problemas de convivencia y otros derivados de la existencia de espacios compartidos. Pero también es vivido por cada uno como un elemento investido culturalmente. Es una metáfora del modo en que la escuela ha heredado algunos rasgos de las fábricas modernas y es ejemplo simbólico del poder del sistema para unificar la actividad en una simultaneidad generalizada. Connota rigidez y falta de sensibilidad al asociarse a imágenes como aquella de la escuela-máquina-de-picar-

carne del film *The Wall*, o la conocida viñeta de Francesco Tonucci que muestra a la escuela como una fábrica de sujetos idénticos.

En algunas escuelas, los niños miran en sus relojes o celulares la hora y juegan a predecir el momento exacto en que el timbre sonará, sin que falten allí las apuestas y las prendas para el perdedor, o fijan como momento de cierre del juego en el patio para decidir quién ganó el sonido del timbre. Se constituye, entonces como elemento espontáneo de los juegos y de la subcultura infantil creada en el recreo. Como elemento del ambiente cultural, trasciende ampliamente sus funciones estructurales.

Al preguntársele a niños de nueve años de escuelas públicas qué sucedería si en la escuela no hubiera timbre, las respuestas se organizan en torno a dos creencias: la de que *no habría recreo*, y la de que *sería todo el tiempo recreo*. El timbre es percibido como un límite legal que marca el tránsito entre las reglas del aula y las reglas del recreo, que son diferentes y se asientan sobre sistemas de objetos y espacios disímiles. La intensidad de la clase es, además, muy diferente si el timbre acaba de inaugurarla que si está a punto de darla por finalizada.

Es preciso, sostendremos, contemplar ambas dimensiones, lo que significa que al analizar un espacio (o diseñar o acondicionar un espacio, por supuesto) se contemple, además de los factores funcionales (la seguridad del espacio, la relación de metros cuadrados por alumno, la comunicación entre espacios, el tamaño de las puertas, la existencia de salidas de emergencia, etc.), aspectos sensibles al modo en que esos espacios son habitados<sup>18</sup>.

Antelo (2007) desarrolla tres formas posibles de aproximación a lo *espacial* en el terreno pedagógico: la idea del encierro-represión-bloqueo, la del encierro-refugio-cuidado y la del cerco-country-fortaleza.

En el primer caso, el espacio se instituye como un encierro instrumental, que es parte de un dispositivo de disciplina. Articulándose con las distinciones precedentes, diríamos que es un encierro funcional más que cultural y que se inscribe en la lógica de control, de los cuerpos mediante la sujeción a pautas estrictas y planificadas de movimiento, uso del tiempo, la voz, la mirada. En este sentido, encerrar es "clausurar, recluir, reprimir, aislar, separar, internar, ordenar" (Ibíd.).

---

<sup>18</sup> Más adelante veremos que el timbre, además de enclavarse en este denso conjunto de significados, compone junto con la grilla horaria y el inventario un conjunto de objetos funcionales a la tarea del director.

Este encierro disciplinario, por otro lado, cumple una función de delimitación entre el adentro escolar y el afuera de la escuela. La expresión netamente "disciplinaria" y tan habitual: "¿Adónde se cree que está? Usted no está en la calle, no está en su casa, no está en la cancha..." es elocuente al respecto (Antelo, ob.cit.:2). Como luego veremos al referirnos a lo que llamaremos "efectos de comunidad" y "efectos de extranjería", los objetos cumplen un rol central en la definición más minuciosa de esta frontera, que si bien es claramente un instrumento disciplinario, no se limita a existir para mantener vivas las semejanzas de la escuela con la prisión, la fábrica o el hospicio - donde, afirma Antelo, se aprende mediante sofocantes y creativas invenciones el deseo de salir - sino que también trabaja a nivel identitario de maneras sutiles y específicas.

Una segunda dimensión del encierro escolar lo concibe de modo positivo. Encerrar es, en este caso, dar refugio desde un espíritu similar al del templo cristiano. Encierro que envuelve y cuida: "no se trata ya de impedir, detener o bloquear, sino de producir (...) individuos normales" (ob.cit.:5). Por eso, este encierro no se construye castigando sino ofreciendo comunidad, afecto, protección.

Finalmente, la idea de la escuela segura que se refleja paradigmáticamente en la imagen de las escuelas con detectores de metales en la entrada, sistemas de vigilancia vía Internet, etc., pero también en el temor constante de la consecuencia legal, el abuso, el juicio, la responsabilidad civil.

Para Toranzo (2007) en la escuela el espacio es un objeto de reflexión poco frecuente. "Se enseña dentro de él y no con él, siendo sólo un 'contenedor' de la educación". Su estudio, inspirado en el propósito de "encontrar relaciones entre espacio-curriculum, arquitectura-pedagogía y espacio abierto-movimiento" describe críticamente la falta de consideración del espacio en el currículum escolar, la difícil comunicación entre arquitectura y pedagogía y los vacíos legales al respecto, entre otras consideraciones. Para Toranzo, además, "es determinante la concepción que se tenga del espacio y lo que el mismo produce, posibilita o perjudica en el aprendizaje. No se trata sólo de un cambio de estructura, sino de forma".

¿Pero por qué el "espacio escolar" es un objeto discernible? ¿Por qué existe una sostenida reflexión acerca de los "tiempos escolares"? ¿Qué hay en la escuela, en sus modos de diseñar espacios y convertirlos en lugares habitados, de prever una organización específica del tiempo y desplegarla luego, que amerita un tratamiento diferente, especial, trascendente? Para responder a estas preguntas es pertinente



discernir la existencia de un nivel propiamente "escolar", metadiscursivo y de fuerte poder regulatorio, en el que estas preguntas adquieren sentido. Puede sostenerse la existencia de distintos enfoques, o tipos de prácticas discursivas en educación. Puede hablarse *acerca de* la educación, pueden *dictarse normas* para su realización (y hasta aquí se trata de dos niveles existentes en casi cualquier campo) o puede leerse todo lo anterior como un discurso plasmado en las prácticas y los objetos dentro de la escuela. Gvirtz, Larripa y Oría [2006] llaman a estos tres registros "prácticas discursivas pedagógica, didáctica y escolar", respectivamente, instancias que "aunque muy interrelacionadas entre sí, poseen características diferenciales" (ob.cit.:1). Siempre se ha reflexionado sobre lo que sucede en la escuela, por supuesto, desde premisas disciplinariamente asociadas a la didáctica, la pedagogía o, por ejemplo, la gestión o el diseño del espacio escolar. Pero como dominios discursivos los campos de lo didáctico y de lo escolar han sido relegados, dejándose todo el foco puesto en lo pedagógico.

Concretamente, Gvirtz, Larripa y Oría definen las prácticas discursivas pedagógicas como aquellas que toman como objeto a la educación, el "conjunto de enunciados teóricos que se producen *sobre* la educación". Las prácticas discursivas didácticas, por su parte, reúnen enunciados "producidos fuera del ámbito escolar, con el propósito de proveer el mejor modo de regular la práctica escolar. Se trata de prácticas discursivas normativistas que se adecuan a lo que en cada época se reconoce como producción escolar deseada". Pero el aporte destacado del artículo reside en su definición de las prácticas discursivas escolares como un registro discursivo con cierta capacidad de administrar a los otros discursos. En sus palabras:

"...aquello que diferencia al dominio discursivo escolar de otras prácticas discursivas es la producción de conocimientos y de artefactos orientados a resolver el problema de la *administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo*. Los cuadernos y las carpetas que utilizan en clase los alumnos (y también los profesores al supervisarlos, corregirlos, marcarlos, escribirlos), los reglamentos de convivencia y otros documentos que los actores escolares generan *en* el ámbito de la escuela a fin de llevar a cabo la tarea de enseñanza (el histórico leccionario, las planificaciones, los proyectos didácticos), constituirían un tercer dominio discursivo que denominamos *prácticas discursivas escolares*. (Ob.cit:11)

Como puede verse, hay un indicio allí de definición del dominio de lo escolar como metadiscurso que se expresa en objetos portadores de sentido, en su mayoría objetos escriturados o escriturables.

Reconocer estas batallas silenciosas por el sentido – trascendente, dada la misión cuasi sacra de la institución escolar (cf. Dubet, 2007) – demanda categorías capaces de describir las tensiones en que aquéllas pueden estructurarse. La arquitectura es una de las fuentes fructíferas en ese sentido. Gorelik (1998), por ejemplo, construye una teoría sobre dos modos antagónicos y complementarios de comprender la ocupación del espacio, la construcción de sentido sobre lo existente. La ambientación de la estructura, diría Baudrillard. A su tiempo, como dijimos, utilizaremos estos contrastes como insumo para comprender los que se trazan entre el aula y el patio. Gorelik, sin embargo, busca responder a una pregunta muy diferente en su contenido, acerca de la formación de una metrópoli en Buenos Aires durante los inicios de su urbanización. Dos historias lo explican: la de la "ocupación de la llanura" y la de la producción de ciertas redes de sentido globales, que cambiaron la idea de lo que era una ciudad. Ambas dimensiones, sin embargo, tamizadas por el vuelo teórico otorgado a las figuras arquitectónicas de la grilla y el parque, constituyen una potente herramienta para pensar el espacio de lo público, en el que las escuelas existen. Por eso hemos creído que se trata de un libro imprescindible para entender algunas redes de sentido propias de la escuela.

La hipótesis que Gorelik busca probar es que en los años que van desde los finales del siglo XIX hasta la tercer década del XX se produjeron modalidades peculiares de organización del territorio, de transformación cultural, de sociabilidad popular y de políticas públicas urbanas, que dieron como resultado la emergencia de un espacio público metropolitano en Buenos Aires. La grilla y el parque son, literalmente, la parrilla de manzanas que cuadriculan el territorio de Buenos Aires y el verde urbano realizado en los parques públicos. Son "estructuras básicas del espacio público metropolitano, soportes simbólicos y materiales de intervenciones más abarcentes sobre el espacio público o representaciones de éste, como monumentos o instituciones." (ob.cit.:19) "No se trata de convertir [a las formas] en fuentes únicas", afirma, "ya que en tantos sentidos son sencillamente mudas, y sólo mediante numerosos rodeos a través de otras fuentes es posible interpretarlas, sino convertirlas mas bien en hipótesis." (ob.cit.:15)

Si en Gorelik las formas del espacio público son figuras formadoras de ciudadanía, y su propia metáfora, en tanto materializan modelos de Estado y sociedad y constituyen huellas de conflictos, podría pensarse en los espacios escolares y los objetos que se distribuyen en ellos y les imprimen un ritmo como "cifras del espacio escolar".

Gorelik ayuda a pensar el fondo como figura, procedimiento imprescindible al estudiar un objeto como el nuestro que es habitualmente entendido como "escenario". Para quienes estudian la esfera pública como la esfera ideal de mediación entre la sociedad y el estado (la prensa, las asociaciones, los partidos políticos, la "opinión pública") la ciudad y los espacios de la acción pública, suelen ser escenarios, el fondo sobre el que se desarrollan las acciones. "Por el contrario, para quienes estudian los espacios públicos de la ciudad, éstos son modelos invariantes, tipologías, artefactos definidos por cualidades físicas y explicados por un discurso disciplinar (...) de larguísima duración" (ob.cit.:20).

La clase y el recreo, coordinadas esenciales de la escuela vivida, aparecen entonces como fantasmas presentes en nuestra lectura de Gorelik, aunque sea improbable que el autor lo haya imaginado. Él describe el parque como espacio de reunión de lo pintoresco y lo sublime, de la cultura y el civismo democrático, opuesto a la naturaleza informe como al pasado presente en la cuadrícula (ob.cit.:30) Estos dos "verdaderos condensadores de sentido [son] representativos en la tradición del pensamiento urbano de universos conceptuales enfrentados inconciliablemente en torno al problema de la reforma. El parque ha sido históricamente entendido como el instrumento privilegiado de reforma social, cultural y urbana, frente a la grilla, representativa de los intereses económicos especulativos." (Ibíd.).

Tal vez pueda parecer extraña la decisión de recurrir a un estudio disciplinariamente alejado de nuestro estudio. Tras analizar el lugar que ocuparon las actividades espontáneas organizadas alrededor del juego y los juguetes (símbolos del recreo) en las pedagogías de Comenius, de Fröbel, de Montessori y de Rousseau, y la lucha entre este tipo de dispositivo y el de la clase tradicional, podemos sugerir que los distintos impulsos de "reforma" y renovación de las prácticas de enseñanza y las convicciones de unos y otros, pueden leerse como una lucha entre una suerte de "grilla comeniana" y un "parque montessoriano".

### **3.2.2 Espacio, cambio y permanencia**

Viñao Frago (1995), dialogando con otros autores expone algunos argumentos en dirección a definir el espacio escolar.

El espacio escolar no es un "contenedor" ni un "escenario", sino "una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores (...), unos marcos para el aprendizaje sensorial y motor y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos" (Escolano, 1993, p. 97-120). Es, en suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, "una forma silenciosa de enseñanza" (Mesmin, 1967, p. 62-66). Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa.

La tradición escolar en cuanto a lo material remite a la estabilidad. Es conocida la reflexión acerca de lo poco que ha cambiado su equipamiento en relación al de otros espacios profesionales. Una de las múltiples fuentes que recuperan esta idea lo hace de este modo: "¿Qué pasa si un médico del siglo XIX resucita a fines del siglo XX y tiene que operar en un quirófano con la técnica en vigencia? ¿Quién se animaría a ser operado? Si un ingeniero del siglo XIX tiene que construir un puente con la tecnología del siglo XXI o del XX, ¿nos animaríamos a pasar por allí arriba? Ahora, ¿qué pasa si un maestro del siglo XIX resucita y entra en una aula de nuestras escuelas?" (Filmus, 1995). El procedimiento de la escuela, en ese sentido, consiste en estipular un conjunto estable de objetos, tanto en su presencia como en su uso, y regular la vida cotidiana justamente en base a esas permanencias. El cambio es en la escuela un terreno fronterizo, no una cualidad de su definición.

La arquitectura también se ocupa de entender este tipo de problemas, ya que se interesa en las relaciones de las personas con su entorno material. Uno de los temas hacia los que ha parecido inevitable establecer relaciones en la definición de nuestro problema de investigación es, en ese sentido, el de la "sociedad de consumo" y el conjunto de afirmaciones acerca del carácter "consumista" del hombre posmoderno. Las muchas metáforas de estudios culturales que asignan al sujeto contemporáneo un lugar mercantilizado en algún sentido tienden a señalar un modo específico y crucial de relación entre personas y objetos.

La primera conclusión suele ser la del hombre atrapado por la sociedad de consumo. Bermudez y Hermanson (1999) sin embargo, van más allá y analizan cómo "la sociedad de consumo del fin del siglo XX, que supuestamente celebra el materialismo y completamente satisface las necesidades físicas del cuerpo, en realidad devalúa lo material y lo corporal ya que aun los bienes consumistas mas deseados son elementos evanescentes cuyo valor comienza a desaparecer inmediatamente después de su adquisición (a medida de que son usados, gastados, o pasan de moda)." Desde este punto de vista, un modo de leer la cultura material de la escuela en relación a la época actual pasa por entender una amenaza a su

solidez, a su eficacia como entidad que permanece. La idea de que la escuela está "pasada de moda" es, de hecho, una idea que se dirige directamente a la cultura material y se atraviesa de este modo posmoderno de concebir lo material como transitorio, efímero.

La sociedad de consumo, dicen Bermudez y Hermanson, "solo valora la fuente, el acto, y/o la razón de compra. No es sorprendente entonces que el consumismo ha evolucionado necesariamente en lo que se ha dado llamar la cultura de medios cuyo propósito es la continua (re)creación de necesidades que son construidas a través de manipulaciones informáticas y satisfechas a través de nuevo consumo. En otras palabras, la era de la información solo acelera el desplazamiento de lo material, lo real, y lo corpóreo." (Ibíd.). Esta interesante lectura, divergente en el sentido de que la asociación que se tiende a establecer es entre materialismo y consumo, abre las puertas a un entendimiento igualmente interesante de la cuestión de la innovación tecnológica en la escuela. ¿Cuánto desdén por las herramientas esconde el apego fetichístico hacia las tecnologías eternamente renovables y actualizables?

Como se verá más adelante, las relaciones que los sujetos escolarizados (especialmente los alumnos) establecen con los objetos y que pueden reconocerse inscriptas en el registro amplio del consumo y el mercado en general abren preguntas que desafían la linealidad de la primera interpretación del sujeto subsumido a una compulsión mercantilizada y sugieren en cambio hipótesis en la línea de una subcultura infantil con funciones políticas de resistencia edificadas a partir de elementos mediáticos usualmente considerados de consumo.

A partir de estas ideas, Bermudez y Hermanson proponen un "tipo de arquitectura que provee con el "peso" suficiente para mantenernos sólidamente anclados aun en el medio de la "liviandad" y superficialidad de nuestra civilización. Una "arquitectura de presencia" [que] nos afirma (...) no acelerando nuestras vidas sino deteniéndolas y proveyendo calma, reposo" (Ibíd.). Sus reflexiones sugieren que también en la escuela es posible que en oposición a la hiperabundancia de ambiente virtuales "fluidos, descarnados, sensorialmente pobres, superficiales, y generalmente con poco o nulo carácter publico", el ambiente real y vívido que la experiencia ofrece demande "compensar la transitoriedad intolerable" y apegarse a los objetos en su peso, su sustancia, su permanencia.

Párrafos atrás, siguiendo un texto de Gorelik, destacábamos la cualidad del espacio escolar de sostenerse en una cuidada permanencia. Las consideraciones de Bermudez y Hermanson apoyan este contraste entre espacio que permanece y espacio que cambia, donde los objetos de la escuela se definen, también, por su durabilidad. Comparado con otros espacios, la escuela se caracteriza por la permanencia, y en ese sentido tal vez espontáneamente contribuya a aquella arquitectura de presencia. Allí donde, en el otro extremo, un centro comercial muta drásticamente de apariencia entre las calabazas naranjas de halloween y la nieve artificial de la navidad, la escuela conserva sus decorados, mobiliario, cuadros de próceres, colores, prácticamente intactos a lo largo del tiempo.<sup>19</sup>

### **3.2.3 Tiempo escolar: chrónos (χρόνος), kairós (καιρός) y Aión (αἰών)**

El tiempo es, en la escuela, objeto de diversas definiciones. La planificación didáctica es una anticipación de las actividades de enseñanza, ordenándolas en un tiempo previsto; el adecuado uso del tiempo y la distribución del mismo en fragmentos – segmentos, en términos didácticos – es considerado un recurso esencial de la tarea docente; los horarios escolares, la grilla, el cronograma, constituyen referencias permanentes de la vida escolar. El “tiempo escolar” es, de hecho, un asunto estudiado y sobre el que se reconoce una destacada relevancia. Como afirma Hoyuelos, “filósofos, historiadores, novelistas, poetas, físicos, músicos, artistas plásticos, cineastas, arquitectos, lingüistas, urbanistas, bioquímicos, paleontólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos y, también, pedagogos y maestros, desarrollan pensamientos y prácticas sobre este tema que podríamos llamar, culturalmente, transdisciplinar” (Hoyuelos, [2010]:1)

A los efectos de las distinciones que nos interesa demarcar aquí, el tiempo en la escuela es tributario de particiones equivalentes a las que hemos reconocido en el espacio, y con las que se puede relacionar. Si el *espacio* se convierte en *lugar* al ser habitado, también el tiempo cronológico (medible, planificado, grillado) cambia al ser transitado, habitado, en condiciones específicas de lugar, acción y vínculos.

Los griegos utilizaban distintas palabras para referirse al tiempo, que resultan útiles para ahondar en esta distinción. *Chrónos*, *kairós* y *aión* son términos reconocidos

---

<sup>19</sup> No está de más remitir a un brillante análisis de los espacios internos de centros comerciales en Sarlo, 1994 donde “(...) el shopping presenta el espejo de una crisis del espacio público donde es difícil construir sentidos; y el espejo devuelve una imagen invertida en la que fluye día y noche un ordenado torrente de significantes”.

como significantes de tiempo, aunque con diferencias importantes entre sí. Mientras *chrónos* (χρόνος) es tiempo cronológico, sucesivo, aquella concepción apegada a lo medible del tiempo, a su cuantificación por medio de relojes y cronómetros, *kairós* remite a cierto momento crítico, en el sentido de oportunidad y también a la forma individual de vivenciar el tiempo, *kairós* (καιρός) es "el tiempo regido por las emociones y sentimientos (...), el tiempo de espera no es absolutamente idéntico al de amor, el odio, la ira o el miedo" (Hoyuelos, [2010]:5). *Aión* (αἰών) refiere a la intensidad del tiempo, que reúne todo lo transcurrido y lo por venir, la eternidad (Kohan, 2008:52). Sucesiones finitas, punto justo y efímero de la ocasión y eternidad homogénea, intensa, contenedora. La trilogía temporal de los griegos ha sido utilizada para comprender diversos enclaves sociales o psicológicos. Ceballos revisa estas nociones describiendo a *Aión*, como "dios del tiempo absoluto y perfecto que representa la eternidad", a *Chrónos* como "dios del tiempo en tanto que dimensión empírica, o sea, su medida, por lo que es móvil, limitado e imperfecto, y a *Kairós*, como el momento favorable (la oportunidad), no regular (Ceballos, 2003:97; cf. Varela Rodríguez, 2007).

Para Hoyuelos, estas tres formas de concebir el tiempo son "muy sugerentes para tratar de entender, también, los tiempos individuales de los niños" (Hoyuelos, ob.cit.:4). *Aión*, como duración imperturbable e ininterrumpida, es reconocida como aquél trasfondo de certezas (como la certeza del amor materno) que todo niño necesita. *Chornos* se aparece a la vida infantil como la forma de la organización escolar, "de las disciplinas, de la duración de las asignaturas, del tiempo de la comida, del baño". *Kairós*, por su parte, hace referencia al "tiempo rebelde, abierto a la acción, azaroso, caótico e indomable. Es el tiempo que reclaman los niños constantemente". (Hoyuelos, ob.cit.:6). De allí arriba a reflexiones dirigidas a pensar la organización curricular desde esta perspectiva, como la idea de "no llenar el currículo de innecesarias programaciones, objetivos o fichas que estandarizan los tiempos de aprendizaje *chronoizando* lo que pertenece, inevitablemente, a la esfera del respeto *kaírico*" (Ibíd.).

La verdadera tensión, en efecto, se da esencialmente entre *Chrónos* y *Kairós*. Ambos se oponen dicotómicamente y son hijos de *Aión* (Calixto dos Santos, 2009). De hecho, como veremos, representan, en el plano del tiempo, una distinción muy similar a la que hicimos en el plano espacial: demarcan el tiempo como estructura formal (*chrónos*) y como ambiente subjetivo (*kairós*). Y también aquí el aspecto estructural se erige en una posición dominante desdeñando el peso de aquello crucial pero difícil de ver y de comprender sistemáticamente. *Chrónos*, según se

suele afirmar, "ha dirigido el pensamiento, la formación social y la experiencia cotidiana hasta nuestros días. Sin embargo, las otras nociones nos hablan de la textura temporal de los ritmos de la vida cuando el presente se abre en profundidad a todos los significados del tiempo y a otros valores culturales" (Vicens, 2004:35).

El estudio de la cuestión del tiempo escolar ha seguido derroteros muy precisos y casi obligados. Una revisión de la literatura sobre el tema permite reconocer al menos tres grandes asuntos que han llegado a considerarse más o menos imprescindibles vinculados al tiempo escolar, a saber: 1) el análisis de la escolaridad como un proceso de inculcación (o imposición) de los tiempos urbanos, fabriles, en oposición a (y para extirpar de los sujetos) los tiempos rurales y agrarios (p.e. Fernandez Enguita, 1990; Alvarez-Uria y Varela, 1991), 2) la compartimentación del tiempo escolar - diario, cotidiano, y extenso, en tanto carrera graduada - como estrategia disciplinaria (p.e. Foucault, 1989) y 3) el uso didáctico del tiempo en la clase o curricular, a lo largo de la carrera.

Cuando un profesor "*tiene muchos contenidos que dar y no le alcanza el tiempo*", argumento que aparece constantemente en las proclamas de los docentes, lo relativo al tiempo aparece como queja casi automática sobre la insuficiencia del tiempo disponible para abarcar sus programas. La sensación global a partir de las observaciones, sin embargo, invita a sospechar de esto. Indiscutiblemente hay una percepción del tiempo como escaso, pero hay también otra percepción igual de intensa del tiempo como largo, como interminable. "Llegar a las cinco de la tarde" se presenta por momentos como la proeza cotidiana, y para muchos docentes se hizo evidente que el tiempo (kairós) de la jornada es más percibido como extenso y letánico que como breve y escaso.

A la hora de pensar en los objetos que en la escuela rodean estas formas de concebir el tiempo, tenemos en cuenta con Viñao que "la noción del tiempo, la construcción social y mental que es el tiempo es también resultado, entre otros factores, de los medios, referencias o tecnología que utilizamos para hacer visible y audible algo que ni se ve ni se oye" (Viñao Frago, 1994:18). Para Viñao, aparece, por un lado "una secuencia, curso o sucesión continuada de los momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, es decir, el curriculum", luego un tiempo que "refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, una también determinada jerarquía de valores y las formas de gestión de la escuela, es



decir, la cultura escolar” y a la vez otros tiempos que se relacionan con los tiempos sociales, y con los tiempos a ser aprendidos (Ibíd.).

A los efectos de nuestro estudio, la trilogía de términos griegos nos alienta a discernir entre otra similar, aunque tal vez no linealmente trasladable desde aquélla. Aión nos invita a pensar en el tiempo largo de la escolaridad, aquél en que se inscribe la lejana promesa del diploma, el paso al grado siguiente, el tiempo que envuelve y va asignando jerarquías basadas en la experiencia; chronos - y en esto coincidiremos con Hoyuelos - es el tiempo grillado del cronograma escolar, partido en horarios, segmentos, donde están previstos cambios de asignatura, traslados entre espacios, modificaciones al uniforme. Kairós, por su parte, remite al tiempo suelto y fugaz del recreo, que depara encuentros fortuitos, confusos, sujetos a la interrupción, y a veces prohibidos.

Baudrillard (1969) destaca la fuerza del reloj como objeto de síntesis en la regulación del tiempo, así como el espejo lo es respecto del espacio. Las escuelas, sin embargo, y considerando además de la distinción entre estas tres capas de tiempo nuestra experiencia de trabajo de campo que más adelante se desarrollará, no concede ese lugar central a los relojes. El tiempo es regulado, acompasado y percibido por medio de otros objetos, como las grillas horarias y los timbres y/o campanas (chronos), los diplomas y boletines (aión) y los tiempos que instaura el “tablero de juego” (kairós) en el sentido que otorga Scheines (1998) a la expresión.

## II

### 3.3 Definir tres dimensiones de la cultura escolar

En este apartado ahondaremos en un procedimiento central de este estudio que ya ha sido anticipada en otros apartados: la definición de la cultura escolar a partir de las dimensiones de los saberes, la disciplina y las identidades escolares. La distinción entre los aspectos estructurales o funcionales y simbólicos o culturales que se expresan, por ejemplo, en las nociones de espacio y lugar, es central en el estudio del lo escolar. Hemos formulado sus términos generales y el modo en que se extiende a ciertos modos de concebir el tiempo escolar, y vale la pena retomarla brevemente para esbozar nuestros propios términos para el abordaje de la cultura escolar y los objetos que en ella se acuñan, y a la vez la conforman. Afirmamos, con Zarankin, que los paisajes naturales son apropiados por las personas y

convertidos en algo distinto. Estos nuevos espacios domesticados, o *lugares*, son tanto productos como productores de significado social. Esta transformación tiene lugar cuando los espacios son nombrados de maneras particulares, cuando se elevan jerarquizándolos, cuando se los prohíbe, cuando se los inviste de reglas de uso, cuando se realizan cambios en su materialidad. Así, por ser construcciones culturales, ni los lugares ni los tiempos vividos – en esta acepción del tiempo que hemos reconocido en el término griego *kairós* – son neutros ni asépticos.

A partir del buceo profundo en la literatura y la inmersión sostenida en el campo, podemos reconocer la eficacia de una amplia clasificación tripartita de este conjunto de procedimientos que “ambientan” las estructuras, que “kairosan” el tiempo y “lugarizan” el espacio, y que tienen que ver con

- 1) Los modos de circulación del saber que la escuela construye y transmite;
- 2) Los modos de administrar la disciplina, y
- 3) Los mecanismos para conservar y renovar el sentido de *ser alumno* y de *ser maestro*, esto es, una definición en torno a las identidades.

Se trata de reconocer en el espacio escolar tres miradas imprescindibles, tres dimensiones a las que resulta pertinente atender, como si un objeto fuera iluminado con tres diferentes tipos de luz que lo hacen lo bastante visible, y observar los objetos escolares bajo esas tres luces, diferenciada pero relacionamente: la disciplina, los saberes escolares y las identidades escolares, esto es, el significado de los roles pasibles de ser ocupados en la escuelas, especialmente los de *maestro* y *alumno*, pero teniendo en cuenta también a directivos y padres escolares, entre otros. Son tres lugares esenciales en lo que es preciso detenernos para poder reunir el conjunto ecléctico de reflexiones teóricas, con el amplio corpus de observaciones en campo a los efectos de conceptualizar el mundo de los objetos escolares.

**Fig. 4 Dimensiones de análisis de la cultura escolar**



La disciplina se enlaza con la idea de *autoridad*, aunque sean conceptos diferentes, y articula el mundo de la *moral* con el mundo de las *reglas*. En esta dimensión, los objetos y los espacios son epicentro y escenario de situaciones conflictivas, como en caso de las habituales disputas por objetos, posiciones y uso de espacios que cotidianamente protagonizan los alumnos, las sanciones por su mal uso, la presencia inadecuada de ciertos objetos en ciertos espacios, etc. que implementan los docentes. En el "argumento" que relatan la mayor parte de las "malas notas", como veremos, hay casi siempre problemas vinculados al espacio, los objetos y sus reglas particulares de uso o tenencia. Asimismo, muchos objetos y lugares de la escuela se definen explícitamente como recursos instalados para lidiar con situaciones conflictivas.

En la dimensión de los saberes, los objetos son medio y vehículo de las situaciones de enseñanza. En forma convencional y sostenida, por medio del sistema estable de objetos que administran la circulación del saber, esto es: el cuaderno, el libro y el pizarrón, por una parte, y también las láminas, vitrinas y espacios dispuestos diversos. Pero también en formas diversas y variables. Una maestra de segundo grado, por ejemplo, enseña los estados del agua y su explicación se ilustra con la interacción ejemplar de unos trocitos de hielo, agua caliente y agua fría que muestra a los alumnos. En ese caso, se trata de objetos no escolares pero traídos como recursos al servicio de la enseñanza, y por ese acto se incorporan al sistema. Los objetos se organizan y ubican en posiciones estratégicas del aula y se relacionan con el saber de diferentes maneras: lo exponen (pizarrón) lo conservan y registran como un relato (cuadernos de clase), lo oficializan (libro de referencia), lo anuncian y lo adjudican (boletines), lo objetivan como transmisible y lo transforman para tal fin (plan didáctico de la maestra). No sólo las aulas, sino también los patios, pasillos, etc. son muchas veces pensados por los educadores como "ambientes alfabetizadores", "ambientes de aprendizaje", "entornos de saberes". Este tipo de conceptos se producen desde la didáctica para atesorar el evidente valor instructivo del espacio físico y su ajuste estratégico mediante la acomodación en él de ciertos objetos. Muchos conceptos vinculados a la evaluación, la enseñanza y la actividad en clase, de hecho, se asocian a espacios y formas de organizar el espacio y los objetos.

A un nivel de las identidades, los objetos parecen intervenir en tres sentidos. Por un lado, en la reproducción-conservación del lugar ocupado: para ser maestro, o

alumno, se deben cumplir ciertos itinerarios dentro de la escuela. Es preciso portar un KIT de objetos que lo definen como maestro o como alumno y a la vez ocupar un lugar asignado en la formación de la mañana, un lugar asignado en el aula, un sector determinado del patio durante el recreo, etc. Curiosamente, el kit-alumno – conjunto de objetos imprescindibles que rodean permanentemente al alumno – es casi inalterado en todos los niños: la función reproductiva del lugar de alumno que pudieran poseer los objetos parece concentrarse sobre todo allí.

Otra función de los espacios y objetos, tal vez la más interesante, es la contraria, la diferenciación. El alumno “difícil” y “problemático” - al que suele aludirse como “un caso” -, por ejemplo, es una figura que nítidamente se asocia, entre otras cosas, a unas tendencias respecto del uso y la elección de los objetos: transgresiones en el uniforme, (des)prolijidad, uso o no de objetos ilícitos, tenencia de “objetos disgresores” durante la clase, etc.

La tercera cuestión se refiere a la propia delimitación de lo escolar mediante la construcción y sostenimiento de señales de identidad escolar, que se traducen en efectos producidos: de comunidad y de extranjería. Ahondaremos minuciosamente en estas categorías.

### **3.4 Objetos en la cultura escolar**

Acordamos con Baudrillard (1969) en la dificultad que supondría encarar una teoría de los objetos desde la ambición de clasificarlos. Existen, en efecto, demasiados criterios posibles de clasificación como objetos mismos. La idea de un “sistema de objetos”, cuya denominación tomamos del título del libro de Baudrillard aunque con un significado totalmente diferente, supone un procedimiento triple:

- identificar, para una dimensión dada de la cultura escolar, algunos objetos indiscutiblemente paradigmáticos y muy presentes en la vida escolar, justificando tanto la presencia como el carácter paradigmático a partir de las observaciones en campo y la comprensión e la perspectiva de los propios actores escolares.
- Poner de relieve algunos de esos objetos por sobre los demás y reconocer o bien las relaciones existentes entre ellos, o bien el modo en que contribuyen a prácticas, procesos o construcciones de significado similares.

- Someter progresivamente estos sistemas, a modo de hipótesis, a los episodios de la realidad escolar y juzgar su eficacia para comprenderlos.

El sistema conformado por el pizarrón, el cuaderno y el libro en la dimensión de los saberes escolares, por ejemplo, no se limita a esos tres objetos sino que los presenta como símbolos de funciones relevantes móviles que pueden trasladarse a otros objetos. En el terreno de la disciplina los cuadernos de comunicaciones no son el único objeto significativo, pero sí uno que condensa una serie de elementos propios de la disciplina escolar y que reúne a su alrededor prácticas muy típicas. De hecho, "pedir el cuaderno" (sin obtenerlo) es una estrategia de los docentes bastante más usual, eficaz y funcional que la propia "mala nota" escrita en el cuaderno. Los "kits" de objetos vinculados a la identidad de docente y a la identidad de alumno, tanto como los objetos - y prácticas asociadas a esos objetos - que definimos como eficaces constructores de "efectos de comunidad" y "efectos de extranjería" escolar son instancias puestas de relieve por sobre realidades que son complejas e inabarcables. Hemos optado por mostrar fragmentos significativos y poner en evidencia relaciones discernibles antes que por postular un sistema totalizante.

### **3.5 La disciplina escolar**

#### **3.5.1 Las prácticas disciplinarias**

La disciplina escolar, según la definición que hemos elaborado tras un repaso de la literatura y ajustado tras un significativo avance en nuestro propio trabajo etnográfico, es un amplio campo de producción de criterios prácticos y fundamentos teóricos y éticos para la intervención de los docentes en situaciones genéricamente definidas como de imposición de "límites" al libre comportamiento (físico o verbal, principalmente) de los alumnos. Hemos definido a este campo, discursiva y políticamente denso, como uno de los focos clave para entender la cultura escolar. En este apartado, nos dedicaremos a repasar algunos conceptos y problemas útiles para dar un marco comprensivo más complejo a este propósito y para establecer las relaciones entre disciplina escolar y materialidad de la escuela.

Una de las más sólidas tradiciones dentro de los trabajos enfocados en la cultura escolar es la de los llamados estudios "micropolíticos" de la escuela, que se enfocan en los acontecimientos de la vida cotidiana otorgando un lugar central al conflicto. El enfoque micropolítico supone una definición de la escuela como espacio de

disputas, de alianzas, de grupos de intereses superpuestos, y donde no rige en absoluto la idea de que la escuela esté (o deba estar) "presidida por la racionalidad y la eficiencia, donde el orden es casi una consecuencia natural de la organización, y el conflicto un desorden que sólo aparece de modo excepcional" (Puelles Benitez, 1997) La micropolítica, enfoque de inspiración foucaultiana (cf. Ball, 1989) sostiene la idea de que el propio funcionamiento de la organización está guiado por principios que "están representados en el modo en que los actores definen, interpretan y manejan las situaciones [conflictivas] con las que se enfrentan" (Ball, op.cit.:41) Es así como pone el foco en la conflictiva cotidiana de la institución y el aula como forma de comprender el mundo escolar.

Hemos dicho ya que analizar la "materialidad" ha sido un procedimiento de análisis de problemas clásicos de la micropolítica escolar. Desde nuestra perspectiva, un análisis centrado en la materialidad pero a la vez interesado en las perspectivas de los actores y las representaciones acerca del lugar que ocupan permitiría encontrar nuevos sentidos a los episodios cotidianos escolares<sup>20</sup> entre los que, creemos, aquellos vinculados a lo que genéricamente se denomina "disciplina escolar" son particularmente relevantes. La amplia cuestión de la autoridad escolar, incrustada (también) en las problemáticas alrededor de los castigos, sanciones, reglamentos, etc. viene a cuento de la discusión a partir de la cultura material, en tanto todo un arsenal de objetos son puestos al servicio de estas prácticas por los docentes ("listas negras", espacios de reclusión temporal, cuadernos de firmas, etc.) aunque, como se ha sugerido, luego se signifiquen según reglas diferentes. Entenderemos además la cuestión de la autoridad en íntima conexión con los aspectos que definen la identidad del docente.

La cuestión de la autoridad del docente puede ser entendida en términos de las finalidades de la escuela en la sociedad y las habilitaciones que dichas finalidades le asignan (o no) al maestro. Desde esta perspectiva, "la escuela pública es el resultado de una utopía [un conjunto de finalidades sociales que funcionan como metáfora totalizadora] que parece estar transformándose: (...) atravesada por la lógica de la función pública, a la vez que se apoya en ella, la autoridad del maestro sostiene a la autoridad del Estado" (Narodowski y Brailovsky, 2006:11) La

---

<sup>20</sup> Un estudio de Ferguson (2000) ofrece un ejemplo: al estudiar la perspectiva de los alumnos de una escuela primaria respecto de los castigos que se les aplicaban, halló que muchas veces el status de "castigado" era un cuantioso beneficio para algunos niños, al interior de su círculo social inmediato, contra todo pronóstico de los docentes que aplicaban la sanción. Estos hallazgos, además, se apoyaron en gran medida en el análisis que la autora hizo de los objetos "secuestrados" a los alumnos (y de los objetos funcionales a la práctica de la sanción) que representaban con elocuencia un conjunto de símbolos de la doble exclusión que éstos debían enfrentar: la del "éxito" escolar y la de su exclusión en términos de discriminación étnica.

pregunta, desde este punto de vista, es ¿qué pasa con la autoridad del maestro cuando el conjunto de metáforas que la describían, de relaciones y valores sociales que le otorgaban legitimidad, parecen haber variado drásticamente? En el contexto del trabajo de 2006 al que nos estamos remitiendo el análisis de la cuestión era amplio y estructural, y aunque se basaba en estudios empíricos de referencia, era esencialmente un estudio colectivo y bibliográfico. En este caso, el enfoque de la cuestión se centrará mucho menos en el análisis histórico, social y contextual de la cuestión de la autoridad del docente y ahondaremos en cambio en los procesos locales y situados de construcción de sentido. La disciplina escolar, para nosotros, será un modo de ver mecanismos de conservación de los lugares simbólicos reservados por el ambiente escolar a maestros y alumnos, y sostenidos sobre soportes y herramientas materiales muy específicas: los cuadernos de comunicaciones, libros de firmas, objetos y espacios prohibidos y procedimientos de la situación de clase establecidos para gestionar lo ilícito y lo extemporáneo.

Las pedagogías críticas se dedicaron durante buena parte del siglo XX a revelar los "efectos perversos" de la instrucción escolar, esto es, a mostrar que a la vez que la escuela enseña, socializa, distribuye medios de orientación para las nuevas generaciones, también ejerce distintos tipos de violencia hacia los alumnos, en términos de discriminación, no consideración de sus especificidades, imposición de valores dominantes, etc. En el citado trabajo afirmamos que, más allá del ejercicio democratizante que estos análisis reformistas hayan supuesto, a los efectos de la autoridad docente, la misma se vio partida en su significado original de una autoridad "de origen" (por el solo hecho de ser el maestro, se tiene autoridad) y derivó en concepciones distintas, más localizadas en el desempeño. Aquí nos centramos en revisar a partir del análisis de los objetos escolares cómo funcionan esas estrategias de construcción de identidad docente.

La distinción anterior demanda el reconocimiento de diferentes formas de autoridad del docente. Estas concepciones sobre la autoridad son: a) una autoridad que puede asumirse como ley conferida por la violencia primigenia que define al Estado, en el sentido weberiano, esto es, una autoridad de origen; b) una autoridad basada en otras violencias-legalidades, por ejemplo las expresiones más desarrolladas de métodos de enseñanza que gozan de mayor credibilidad, como la enseñanza por medio del juego en el jardín de infantes, donde el docente es "autorizado" por un contexto que suma fuerza a la legitimidad estatal; y c) una autoridad que ya no necesita recurrir a violencias primigenias pues se constituye en acto; es la autoridad que halla su fuerza en aquella acepción del término que connota

competencia (“es una autoridad en la materia...”), esto es, una autoridad ganada por el individuo en función de su desempeño, de su capacidad para crear en torno a sus propias prácticas un marco de posibilidad, un marco de estabilidad (Narodowski y Brailovsky, ob.cit.: 12-15)

La cuestión de la disciplina escolar demanda considerar los procesos sociales más amplios en los que se inscribe. El asunto se sugiere inmediatamente en la constatación empírica de que los niños que con mayor frecuencia sufren las sanciones del sistema disciplinario escolar pertenecen a segmentos de la población asociados a carencias económicas, o pertenecen a minorías étnicas, o son inmigrantes, o se trata de prácticas segregadas en términos de género. Como afirma Herrera (1999) “no está restringido al individuo que lo vive, como una falla al integrarse a la vida productiva de un país, sino que es el fracaso de una sociedad que es incapaz de cumplir la promesa de mejorar las condiciones de vida de sus integrantes más desprotegidos”.

El estudio empírico de Herrera reconoce cuatro categorías que ayudan a comprender las prácticas de disciplina: orden, juego, educación y población. La categoría de *orden* aparece en este estudio como el término positivamente entendido como central, vinculado a las ideas de control y disciplina. La idea de orden como organización del mundo mediante la clasificación y asignación de roles, funciones, etc. parece ser visto como un analizador que otorga racionalidad y a la vez ofrece una justificación moral a la disciplina. Dentro del lenguaje de los actores escolares, “es una forma abstracta de referirse a los aspectos disciplinarios de nuestra realidad, disciplina que es la ‘práctica’ de control, manifestación de cómo se distribuye el poder en las relaciones sociales”.

La segunda categoría reconocida como relevante es “juego”, ya que el espacio de juego constituye un terreno central, desde la perspectiva de los alumnos, para la construcción de significado. Por un lado, aparece la idea del juego como espacio de socialización escolar, de negociación de normas, etc. pero a la vez se analiza el lugar del juego como instancia de construcción de reglas (reglas de juego). En concordancia con los estudios de Scheines (1998) con los que establecimos diálogo fluido, Herrera sugiere que la relación entre juego y orden es fundante y básica, y que el juego es, por lo tanto, un lugar relevante para explorar las cuestiones vinculadas a la disciplina. Este reconocimiento nos resultará útil más adelante cuando constatemos que la disciplina en el patio de recreo ofrece un punto de vista



muy fructífero en el análisis de los juegos "violentos" de los alumnos, que se redefinen en buena medida a partir de la prohibición del uso de ciertos juguetes.

Las otras categorías tienen que ver con lo propiamente escolar, donde bajo el rótulo "educación" (entendido como "escuela") se analizan algunos aspectos de la organización institucional que constituyen variables relevantes, y "población" entendida como la pertenencia a un grupo socioeconómico territorializado en asentamientos, o lo que en Argentina llamaríamos "villas", por ejemplo. Se analiza cómo este tipo de clasificación del alumnado opera como un mecanismo de devaluación identitaria que incide en las prácticas de disciplina.

Es cierto, como afirma la literatura más clásica sobre el tema, que "el ideario de la pedagogía moderna se proponía homogeneizar a la población y brindar igualdad de oportunidades a todos, pero estos ideales resultan difíciles de cumplir porque el sistema social produce desigualdades que la escuela no salva" (Sánchez, 2006). Pero no menos cierto es que, aunque indiscutiblemente asociado a variables sociales, la disciplina escolar es, también, un fenómeno que sólo acontece dentro de la escuela. Es recreada, reproducida y transformada por los actores escolares y se sostiene en rituales y artefactos materiales que sólo están en la escuela. Por ello, y al sólo efecto de recortar y profundizar una perspectiva de análisis a sabiendas de que no es la única, nos hemos centrado en las variables puramente escolares de la disciplina escolar.

Las escuelas, afirma Sánchez (Ibíd.) son, como toda institución, generadoras de malestar. "Pensarlas sin conflictos es ilusorio, los alumnos y docentes van con ideales, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles. (...) Más allá de diversas cuestiones relacionadas con condiciones de trabajo y escaso salario, para los docentes uno de los motivos de malestar se refiere al comportamiento de los alumnos [y] la representación de niños y adolescentes ávidos de aprender todo lo que les enseñan y proceden sin molestar, sin "problemas de conducta", conforman un ideal que la realidad desmiente". Esta fehaciente descripción resulta en general, a ojos de los educadores, de una eficacia descriptiva incomparable a cualquier análisis contextual del problema. La razón de esta eficacia es que se centra en el clima de la escuela, en lo que aquí llamaremos el ambiente escolar, más que en elementos analíticos de la estructura.

### **3.5.2 Atravesamientos discursivos de la disciplina escolar: el derecho, la psicología, los “valores”**

Las referencias de campos disciplinares que aportan discursividad a la cuestión que aquí analizamos son muy claras: el derecho y la psicología. En el primer caso, porque el discurso legal se ofrece como un léxico más o menos inevitable para el tratamiento de la regla; en el segundo, porque los fundamentos éticos para limitar la conducta de los alumnos sólo son aceptables sobre bases científicas, y la psicología, como enseguida veremos, ha tendido a imponerse como la alternativa humanista dentro de estos debates. Para Dussel, por ejemplo, en un repaso histórico sobre la cuestión, es clara la existencia de un “desplazamiento de las formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático- legal a formas reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psico-pedagógicos y en la idea de contrato o negociación con los niños y jóvenes. Una línea importante de estudios se orienta hoy a analizar las causas de la indisciplina y la violencia escolares, prestando especial atención a cómo está atravesada por cuestiones de clase, género o etnia” (2005).

No obstante, ambas perspectivas coexisten y se articulan. De hecho, los argumentos psicológicos son funcionales a la elaboración de reglamentos antes que de “tratamientos”, por ejemplo, y como veremos al analizar las malas notas en los cuadernos de comunicaciones, la convocatoria que en una mala nota solicita la presencia del padre en la escuela para conversar sobre el incidente y las sanciones que del mismo deriven, lo hace también en términos psicológicos (“sostener una *entrevista*”) o legales (“enviar una *citación*”). Sostendremos más adelante que lo escolar procesa ambos registros y construye algo nuevo que sólo puede reconocer su origen, pero no su esencia actual, en esos discursos disciplinares.

Gotzens (2006) analiza la posición de la psicología educativa frente a los problemas de disciplina escolar, y analiza la oposición entre un tratamiento “remedial” de la misma, donde “la disciplina escolar se ha tratado desde una perspectiva “de remedio” en el sentido de que había que recurrir a ella cuando surgían problemas de comportamiento en el aula - lo que, en principio, no debía suceder - y una disciplina “preventiva, como forma de garantizar las condiciones necesarias para el buen funcionamiento del aula. No se trató de una innovación más en este campo sino de una auténtica revolución del propio concepto de disciplina escolar y, por ende, de una aportación planteada y justificada básicamente desde la investigación psicoeducativa” (ob.cit.:51).

Desde este punto de vista, la preparación de una clase debe considerar las condiciones que van a hacer posible el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. El carácter preventivo de la disciplina "supone que una porción considerable de problemas de comportamiento cuya aparición conlleva indefectiblemente la alteración del orden en el grupo de clase con todo lo que ello supone (pérdida de atención, alboroto, incremento de comportamientos perturbadores, etc.) es salvable y no tiene porqué suceder" (Ibíd.). La disciplina escolar no es en sí misma, un objetivo educativo, sino que "es un instrumento para que los auténticos objetivos puedan alcanzarse".

La virtual ausencia de una consideración política de la cuestión en esta perspectiva es recurrente pero no absoluta. Lo psicológico y la "cuestión de los límites" enfocados desde una perspectiva práctica tiende también a fundirse con debates morales que se reúnen bajo la denominación de los "valores", a los que se alude tanto como un espectro curricular de contenidos como a un eje transversal de trabajo o un tema deontológico.

Darder Vidal [2009] señala la falta de consenso en cuanto a qué asuntos constituyen el tema de la disciplina escolar, que resulta excesivamente ecléctico y reúne afirmaciones y prescripciones de índole, enfoque y propósitos muy diferentes entre sí.

"Frente a temas que, indiscutiblemente, son considerados como de suma importancia", afirma, "la disciplina (...) oscila entre ser un tema de capital importancia o tan sólo una cuestión marginal, muy importante en la práctica, pero casi ausente de las reflexiones teóricas generales" (Darder Vidal, ob.cit.: 3). Y añade, denunciando de algún modo las consecuencias de esta falta de ubicación de la disciplina escolar en la agenda educativa, que

"(...) es en la práctica cuando aparece el problema "disciplina" y con las características antes aludidas. Y aún más, puede decirse, sin exagerar, que, en la práctica, resulta que si no enfocamos convenientemente la disciplina nos encontramos impedidos para poner en obra los conocimientos que hemos adquirido para educar eficientemente. Este hecho, y la perentoria necesidad de resolverlo cuanto antes, nos lleva, en la mayoría de los casos, a adoptar soluciones premiosas y no integradas en el conjunto de la vida escolar; se consigue un cierto grado de disciplina, pero una disciplina que no está en consonancia con la estructuración

general de nuestros conocimientos teóricos, ni de nuestros ideales educativos” (Darder Vidal, *Ibíd.*).

La solución propuesta reside en la consideración moral del tema como una conjunción de los conceptos de autoridad y libertad, en un esquema que busca conjugar los valores objetivos, más o menos universales, que la autoridad resguardaría y el terreno más flexible de la subjetividad individual, donde se precisa la expresión de las libertades para llevar a cabo las propuestas educativas. No obstante reviste gran interés, la salida “moral”, o la enunciación del tema desde la perspectiva de los “valores” no parece poder librarse de los dilemas básicos entre intervenir (y necesariamente violentar, ejercer el poder a pesar de la oposición del alumno) o sufrir el caos propio de la vida escolar “normal”, o entre otorgar al conflicto un lugar patológico (que admite, como hemos visto, un tratamiento remedial o preventivo) o funcional, y en este último caso, para el que la teoría ofrece un enorme consenso ideológico, mediante qué estrategias prácticas resolver el imperativo de que bajo las condiciones que, hoy por hoy, exige lo que nosotros llamaremos “gestualidad de la situación de clase”, no parece posible enseñar sin impartir disciplina de un modo más o menos tradicional y sordo a los argumentos constructivistas presentes, en cada caso, a la izquierda de estos dilemas.

Una de las salidas que este estudio apenas insinuará para este dilema (ya que no es su objetivo resolverlo, pero sí dejar disponible un conjunto de categorías quizás aptas para pensarlo) pasará por la distinción ya presentada entre estructura y ambiente: a su interior, lo disciplinario puede leerse bien como un conjunto de estrategias para favorecer movimientos eficaces, productivos, en un espacio y un tiempo equitativamente distribuido o aprovechado (lo cual puede ayudar a la previsión de situaciones de enseñanza con menos oportunidades de convertirse en limitantemente litigiosas); o bien puede leerse como una manifestación de la pugna entre sentidos atribuidos a la tarea, gestualidades emergentes y cuestiones ideológicas a ser dirimidas en esa superficie simbólica elocuente que es la conflictividad del aula.

A nivel del discurso, el carácter dilemático de estas tensiones se expresa también en una oposición discursiva entre principios ideológicamente llamados “constructivistas” o peyorativamente denominados “conductistas”. Esto es fácilmente deducible a partir de la inmersión en el discurso cotidiano de los educadores, pero también existe alguna literatura que lo manifiesta. Segura Castillo, por ejemplo, sostiene que “cuando un estudiante comete una falta, se le

aplican automáticamente acciones correctivas y se le hace un rebajo de puntos en tal calificación”, y pretende demostrar en su artículo que “esto representa un resabio del *conductismo* clásico (...). En el *constructivismo*, la disciplina escolar se va construyendo por medio de la reflexión, el diálogo y los principios de que son los propios estudiantes quienes deben asumir sus responsabilidades consigo mismos y con los demás miembros de la comunidad estudiantil” (2005:9, el destacado es nuestro). Esta ‘denuncia’ de las prácticas como conductistas es una constante que valdría la pena estudiar para comprender cómo se construyen y fundamentan los aspectos más viscerales de los criterios de la disciplina escolar.

Para Dussel (2005) el orden disciplinario que instaura la escuela es una manera de analizar la formación política que propone. Es decir, el modo en que administra la disciplina dice algo acerca de los principios políticos que transmite o pretende transmitir. “Aunque [este orden] no sea lo que efectivamente sucede en las escuelas, ni dé cuenta de todos los aprendizajes políticos que realizan docentes y alumnos en sus aulas y pasillos, (...) sin duda da indicios sobre la cultura política educativa y sobre las formas en que se piensa la convivencia, el disenso y el conflicto en las escuelas, (...) indicios [que] no son menores ni irrelevantes (Ibíd.). Estas relaciones entre el orden disciplinario escolar y el orden político en un sentido más general pueden verse según este trabajo que ahonda en el análisis de reglamentos escolares para indagar distintos aspectos dentro de este espectro de asuntos, en ejemplos muy concretos, como “la restauración de los gobiernos democráticamente elegidos en 1983, [que] colocó a la disciplina escolar como un asunto central para contrapesar la experiencia represiva de la dictadura. Una de las primeras medidas de la administración alfonsinista (1983-1989) fue derogar el régimen disciplinario de las escuelas, que era todavía regido por el reglamento De la Torre de 1934” (Ibíd.).

La cuestión de la disciplina, por otra parte, amerita ser estudiada desde la perspectiva de los efectos que produce y los modos en que los propios alumnos resignifican sus procedimientos, enfoque que será de gran importancia en esta investigación. Lozano Andrade (2007) analiza los significados que los alumnos en riesgo de exclusión tienen hacia la disciplina de escuelas secundarias en el Distrito Federal de México. Estos estudiantes con problemas de reprobación y de “mala conducta”, dice, “construyen significados acordes a sus actitudes y que van desde la resistencia abierta hasta la indiferencia pura”. Un buen ejemplo de esto es el trabajo de Ferguson (2001) con el que dialogaremos al exponer los resultados de este estudio en lo relativo a los objetos y la disciplina escolar que arriba a

conclusiones comparables al estudiar el sentido que los estudiantes estigmatizados de una escuela estadounidense atribuyen al hecho de ser castigados.

### **3.6 Identidades escolares: ocupar un lugar**

Hablar de identidades demanda hablar de fronteras. Lo que somos es lo que nos diferencia de lo que *no somos*. La identidad es de alguna manera un concepto negativo. Se asocia centralmente y por definición a la permanencia del sujeto o colectivo en un estado de ser apoyado en ciertas normas, valores, reglas que diferencian y especifican una pertenencia. Esa idea de permanencia se expresa, por ejemplo, en una definición psicoanalítica clásica de sentimiento de identidad yoica como "experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con (...) lo congénito y con las oportunidades ofrecidas por los roles sociales" (Erikson, 1993). Otras definiciones clásicas, como la de Dubar, otorgan un peso mayor a las definiciones sociales de la identidad y así "la identidad no es otra que el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (Dubar, 1991). Los estudios culturales, por su parte apelan a la noción de identidad en plural – identidades o subjetividades – para dar cuenta del mundo social y cultural atravesado por la diversidad. Estas tres vertientes (psicoanalítica, sociológica y cultural) condensan a grandes rasgos los principales abordajes que suelen hacerse del término identidad (Fraser, 2001).

La identidad es, entonces, un lugar de consenso (individual o colectivo) y a la vez una percepción acerca de lo que significa ser algo o ser alguien en cierto contexto. Seguida de un término que refiera a marcas habituales de identidad (género, nacionalidad, etnia, profesión, edad, etc.) y conjugada en expresiones habituales como "identidad masculina", "identidad juvenil", etc. se sugiere además que ante esta definición de la identidad como permanencia se agregan también aspectos políticos asociados a las reivindicaciones de las "identidades devaluadas" (Fraser, *Ibíd.*), o a la identidad como capacidad estratégica dentro de un marco competitivo donde además se llega a *ser* en función del logro de ciertos fines, lo cual es una de las evidencias del paso de una concepción sociológica o psicológica basada en las identidades, a otra basada en la subjetividad (Dubet, 1989).

Más allá de los múltiples bordes del asunto de la/s identidad/es que pueden ser explorados, nos interesa aquí ahondar en un aspecto identitario de la experiencia escolar. Ya hemos anticipado el parentesco entre identidad y comunidad, en tanto las comunidades resultan formas colectivas que en distintas "capas" de referencias comunes y en sus conflictos internos entre grupos en pugna se definen por una pertenencia común que ancla en el orden de la identidad. Pasar por la escuela como alumno, como maestro o en alguna de las otras posiciones que la escuela reserva, marca la experiencia personal y otorga acceso a una serie de disposiciones que en conjunto pueden llamarse "identidad escolar", pero que son diferentes según la posición que se ocupe. Es por eso que creemos más adecuado hablar de identidades escolares.

El estudio de las identidades escolares se ha hecho presente en diversos estudios pedagógicos que señalan y enfatizan un procedimiento de clausura de la escuela respecto de otras formas culturales. Para Dussel y Caruso, por ejemplo, "cuando se hablaba de una identidad educativa, la mirada se dirigía a la escuela. Allí sí, la acción pedagógica intentaba que los "alumnos" olvidaran sus culturas originales. Los malestares frente a esta situación datan de lejos. La madre de *M'hijo, el doctor* encubría la vida irregular de su hijo porque para ella la cuestión de su identidad escolar, el ser "estudiante", predominaba por sobre las otras cualidades o vicios que el personaje presentaba. El vecindario tenía, al respecto, otra posición" (2001:11). Siguiendo a Badiou, asimismo, analizan la cuestión de la identidad como un par en tensión entre lo que se es y el lugar que se ocupa (ob.cit.:7).

Alejada del costado ontológico de su definición, la noción de identidad escolar que se desarrolla en este estudio surge entonces de la definición genérica de identidad asociada a posición, donde las identidades son esencialmente "puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas" (Hall y Du Gay, 1996) y se relaciona con la idea de la escuela como un *sistema de lugares*, conceptualización del espacio escolar que se toma aquí con un sentido de continuidad de un trabajo anterior en el que, aunque no hubo un desarrollo minucioso del funcionamiento de estos lugares como sistema - es decir, de cada uno de ellos y las relaciones existentes - se esbozó conceptualmente la idea de una geografía identitaria, que aquí se retoma y se amplía, esta vez con las bases empíricas que provee la etnografía, y se pone en relación con la cultura material de la escuela (cf. Narodowski y Brailovsky, 2005). El concepto de *lugar* enfatiza el carácter posicional (y no ontológico) de la identidad y remite desde esta perspectiva al conjunto de supuestos que acompañan un modo posible de habitar

una posición específica en la escuela (lugar de docente, lugar de alumno, etc.). Entender la escuela desde esta topografía simbólica, donde la docencia y la condición de alumno son “lugares que se ocupan” y que preceden a los sujetos específicos que lleguen a ellos, es necesario para poder entender el encuentro entre los sujetos y los lugares escolares que han de ocupar esos sujetos.

El concepto de “lugar” se deriva también en parte de los hallazgos de las ya clásicas investigaciones de Phillippe Ariès, en las que se hace evidente el hecho de que la infancia no es solo ni principalmente un momento de la vida sino un “lugar” que se ocupa, en el sentido de que es cambiante, histórico y sujeto a la cultura de cada época. En el caso particular del lugar infantil, se asocia esencialmente a un sentimiento dirigido a una porción de la población, investida de ciertos atributos como la vulnerabilidad, la heteronomía y la dependencia. No ahondaremos en estas consideraciones ya que constituyen un corpus de amplísimo conocimiento en el campo educativo, digamos sí que la escuela como un *sistema de lugares*, además de inscribirse en esa línea de pensamiento, presume que maestros, alumnos y familias, están en alguna medida sujetos a una realidad guionizada, o al menos delimitada, por unas tecnologías de poder que los trascienden, pero de cuya construcción también participan<sup>21</sup>. El mecanismo empírico más amplio de estas tecnologías consiste en definir una serie de modos de habitar cada lugar escolar.

Concebir a la escuela como un sistema de lugares tiene la finalidad de hacer foco en los problemas esenciales, en las preguntas básicas que interesan en general a la pedagogía. Supone que los sujetos que ocupan esos lugares desde la posición de alumnos o maestros (pero también de directivos, padres escolares, funcionarios o pedagogos) llegan para ocupar unos lugares que los interpelan como sujetos, y que por la misma operación, transforman. La escuela de nuestros días, entonces, difiere significativamente de la escuela de, digamos, hace cuarenta años, o de la de fines del siglo XIX. Pero ¿cómo fueron construyéndose esas diferencias, al ruego de un movimiento tan leve, tan imperceptible, tan inexacto y sólo visible en retrospectiva?

La noción de “oficio de alumno” (Perrenoud, 1990) se parece un poco a esta idea de lugar escolar, aunque tiene una connotación diferente al sugerir la idea de una apariencia superficial del comportamiento que pretende seducir y satisfacer a un

---

<sup>21</sup> Otro antecedente de trabajo sobre esta cuestión lo constituye la investigación *Maestros jardineros varones. Un estudio sobre la normalidad escolar* (Brailovsky, 2006, Tesis de Maestría UdeSA). Allí analizamos el modo en que unos sujetos específicos redefinían un lugar escolar que “no les quedaba”. Aunque en esa oportunidad el análisis asumió un enfoque de género, el problema se inscribe dentro del análisis amplio de esta relación entre subjetividades y lugares escolares.



entorno exigente de ciertas actitudes, que en el fondo no serían "genuinas" o que aparecerían al menos revestidas de un manto de falsedad. Los lugares escolares, por el contrario, aunque constituyen una lectura desde el ambiente escolar más que desde su estructura formal, son completamente funcionales – y productivos – con respecto a los fines explícitos de la escuela.

La escuela como sistema de lugares parte de la idea de que los cambios en educación nunca son "espectaculares"; se vinculan más bien con un proceso lento de sutil desplazamiento que la historia opera sobre las convicciones de los actores escolares. Metafóricamente esta idea podría ilustrarse afirmando que no hay "muros de Berlín" que vayan a caer en materia educativa, no hay acontecimientos explosivos que determinen un antes y un después. Los cambios, sin embargo, efectivamente tienen lugar: las profundas convicciones sobre las que hoy se asientan las prácticas de maestros y alumnos no son las mismas que las de maestros y alumnos de antaño, ni es presumible que sean las mismas de los maestros del futuro. En la escuela como sistema de lugares, los cambios tienen lugar al nivel de las diferentes formas de percepciones, sentidos comunes, valores, expectativas, discursos, etc. que orientan el comportamiento de los actores sociales situados. Esto es, al nivel de la subjetividad. Y se trata de una dimensión de análisis que, como todas, hace necesariamente hincapié en ciertos aspectos de la experiencia escolar en detrimento de otros (Narodowski y Brailovsky, ob.cit.).

Estos lugares están sujetos a reglas, y pueden habitarse (ejercerse, asumirse) de diferentes maneras, aunque dentro de ciertos límites. El modo en que sujetos particulares ocupan estos lugares más genéricos (el lugar del alumno, el lugar del maestro, etc.) conduce a indagar cómo la escuela, sus herencias, sus rituales, sus paradojas y sus problemas específicos son asumidos por sujetos actuales y a la vez cómo aportan esos sujetos a la definición de esos lugares escolares, cómo los habitan y cómo los instituyen. Ahora bien, hemos visto con Zarankin (2003) que el espacio se "lugariza" y se habita mediante su adecuación por medio de la imposición de nombres y la instalación de objetos. Hemos adelantado también al estudiar a Baudrillard (1969, 1974) y a los teóricos de la cultura material (Lubar, 1993; Low y Lawrence, 2003; Schlerett, 1992, entre otros) que los objetos contribuyen a la señalización de los lugares y sus sentidos, que portan valor de metáfora y contribuyen a distribuir potestades y a imponer reglas tácitas para su uso.

Se trata entonces de ver las identidades escolares como instancias provisorias en lentísima pero continua transformación, por medio de una serie de mecanismos entre los que se cuentan los procesos de remetaforización de los objetos. Abordar la cuestión de los objetos escolares desde esta perspectiva, la del análisis de las identidades escolares, asume el desafío de repensar la descripción de algunos problemas clásicos que efectivamente son una fuente real de preocupación de educadores y comunidad escolar en general (desde asuntos de orden práctico del orden de cómo se deben comportar los alumnos en clase hasta asuntos de hondo contenido teórico como las modificaciones en la relación pedagógica a partir de las concepciones sociales sobre lo generacional) en su dimensión material.

Recordaremos, con Foucault, que el poder, así concebido, "no es una violencia que en ocasiones logra ocultarse, ni un consentimiento que renueva su vigencia implícitamente, (...) [sino] un conjunto de acciones sobre acciones posibles: opera en el terreno de la posibilidad al cual se inscribe el comportamiento de los sujetos que actúan" (1989:39). Es decir que referirnos a tecnologías de poder que delimitan lugares no alude necesariamente al uso de la violencia para encauzar conductas, sino que hace referencia a un procedimiento más sutil, que más que forzar "incita, induce, desvía, facilita o dificulta, amplía o limita, hace que las cosas sean más o menos probables" (Ibíd.) Así, los lugares que en la escuela pueden ocuparse, efectos móviles de relaciones de poder, delimitan terrenos de posibilidad.

Pensar en las identidades escolares, entonces, y pensar en los lugares que cada uno ocupa en el aula, es una tarea de rastreo simbólico que si bien remite a fenómenos políticos, sociales y culturales pone el foco en la realidad cotidiana y percibida como natural y como única posible por los sujetos. Si la mirada sobre esta dimensión se ha centrado tradicionalmente en una perspectiva centrada en demostrar la artificialidad del ser escolar (expresada en el procedimiento de la *desnaturalización*), desde nuestro punto de vista procuraremos enfocarnos en esbozar un procedimiento descriptivo que se adentre en una faceta específica del funcionamiento del sistema de lugares: su materialidad, el conjunto de objetos que los sostienen en funcionamiento por medio de lo que, veremos, es una compleja relación entre objetos y cultura escolar que converge en la idea de los *gestos* como unidades estructurantes.

### **3.7 El saber escolar**

La cuestión del saber es en la escuela un tema lógicamente central, atravesado de múltiples miradas, intereses, y para cuyo análisis se demandan algunas especificaciones. Pueden reconocerse al menos tres acepciones centrales claramente discernibles respecto del saber dentro de la escuela: el saber como contenido, esto es, como "materia" de la enseñanza, como aquello que se transmite; el "saber previo" del alumno, como aquel conjunto de experiencias, habilidades y conocimientos que el alumno ya tiene y se consideran como referencia y punto de partida, y el "saber enseñar" del docente, un saber hacer del enseñante, bagaje metodológico. El saber acerca del alumno, por su parte, ocuparía un lugar intermedio entre las últimas dos categorías.

Hay, claro, otras formas de concebir el saber: aquél cuya constatación indaga la evaluación, que no es exactamente el mismo que el contenido; el saber "ser alumno", es decir la apropiación por parte del niño de las reglas de la vida escolar para, por ejemplo, "reparar en lo que frecuentemente es el fundamento de la apreciación del maestro, identificando los signos externos de competencia" y replicarlos en pos del éxito (Perrenoud, 1990); entre otras. Lo que resulta particularmente interesante analizar antes que la elaboración de este tipo de clasificaciones, sin embargo, es la distancia entre una y otra forma del saber y los procesos de transformación del mismo en "escolar".

#### **3.7.1 El saber y sus transformaciones en la escuela**

Una de las categorías más consolidadas que se enfoca en estas transformaciones es el concepto didáctico de *transposición*, elaborado por Chevallard pero que reconocía antecedentes importantes en Perrenoud (1990) y en Verret (1975), por ejemplo. Si bien las ideas de Chevallard fueron elaboradas fundamentalmente en torno al saber matemático, se coincide en que "tienen una gran potencialidad para avanzar tanto en el conocimiento de los procesos didácticos en la escuela, como en sus dimensiones antropológicas y fundamentalmente en sus articulaciones con la pedagogía (Cardelli, 2004).

El reconocimiento de la transposición didáctica supone "resquebrajar la participación armoniosa del maestro en el funcionamiento didáctico", ya que pone de manifiesta la existencia de una ruptura en la linealidad que se había supuesto a

la enseñanza. El saber no se "transmite" ni se entrega como una cosa. El sistema didáctico, asegura Chevallard, "no es el efecto de nuestra voluntad, sino que supone que la 'materia' (enseñante, alumnos, saber) que vendrá a ocupar cada uno de los lugares, satisfaga ciertos requisitos didácticos específicos". En concreto, ciertas deformaciones al contenido que lo hagan apto para ser enseñado. "El saber-tal-como-es-enseñado (...) es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado". Saber *a enseñar* y saber *enseñado*, entonces, se diferencian y esta distancia inevitable es un "terrible secreto" que el concepto de transposición didáctica revela. Pero, para que el sistema funcione, es necesario que esta brecha sea negada y excluida de las conciencias de todos. De hecho, como afirma también Cardelli (2004) la transposición didáctica es un proceso y no una práctica individual. Se realiza en las prácticas de enseñanza de los profesores pero forma parte de un amplio proceso curricular. La cuestión de la adecuación del saber "a enseñar", para que el sistema funcione, no debe ser formulada: "la enseñanza no existe sino al precio de esta ficción" (Chevallard, *Ibíd.*).

El saber transpuesto es entonces 'exiliado de sus orígenes' y separado de su producción histórica como 'saber sabio'. El saber enseñado no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, no responde linealmente a autoridades (en el sentido de autoría) sino que se incrusta en el sistema de autoridades propiamente escolares. Estas autoridades son siempre presente continuo: no reconocen temporalidad. "El saber enseñado", dice Chevallard, "supone un proceso de naturalización que le confiere la evidencia incontestable de las cosas naturales; sobre esta naturaleza 'dada', la escuela espera ahora su jurisdicción, fundadora de valores que, en adelante, administran el orden didáctico" (*Ibíd.*). Orden que, merced a la operación de transposición, se cierra sobre sí mismo creando un "modelo en pequeño" para que los enseñantes dispongan de un microcosmos cognitivo sometido a su exclusiva legislación.

Hay, como puede verse, un afán de desnaturalización del acto enseñante en la revelación de Chevallard. Busca demostrar definitivamente que el funcionamiento didáctico del saber es siempre distinto del funcionamiento académico del saber. Hay dos regímenes diferentes que lo instauran y lo regulan, que están interrelacionados pero no son superponibles. Comúnmente, dice, "el saber enseñado vive muy bien encerrado sobre sí mismo, en una plácida autarquía, protegido por (...) la 'clausura de la conciencia didáctica' (...) y revela una cierta capacidad de producción de saber a los fines del autoconsumo" (*Ibíd.*). La existencia de todo un contexto en la

producción y sostenimiento de estas operaciones (noosfera) sin embargo, hace que esta autarquía sea vulnerable a entrar en crisis.

El concepto de transposición didáctica pasó rápidamente a integrar los programas de didáctica de los profesorado constituyéndose en un tema más o menos imprescindible de los debates del campo, y a la vez sometiéndose, como saber científico, a las propias reglas de funcionamiento que proclama, ya que, por supuesto, al ser enseñado en los institutos se ha transformado – como muchos conceptos de las teorías educativas - en muchas cosas diferentes.

Otro referente de las transformaciones del saber en la escuela es el programa de trabajo de Perrenoud sobre la evaluación, cuyos aspectos políticos “disfrazados” de didácticos se dedica a analizar en una autoproclamada sociología de la evaluación, ocupándose de estudiar “los procesos y normas en virtud de los cuales la escuela primaria elabora las jerarquías de excelencia, en especial las que deciden el éxito y fracaso escolares y sus consecuencias. Donde otras perspectivas se preguntan por las razones que conducen a la existencia de buenos y malos estudiantes, esta sociología de la evaluación examina “los mecanismos que transforman las desigualdades de origen en desigualdades escolares” (Perrenoud, 1990:32).

En relación al concepto de transposición didáctica, Perrenoud cree que “si los contenidos de enseñanza no son siempre la traducción fiel de los programas, no es solamente en el estilo peculiar en que [por ejemplo] los comportamientos efectivos de los automovilistas se separan del código de circulación (...). Es en primer lugar porque, para hacer aprender, es necesario que los saberes sufran una transposición que yo llamaba en 1984 ‘pragmática’, bastante próxima a lo que hoy se llama más corrientemente ‘transposición didáctica’” (ob.cit.: 291). Y dice acerca de esta operación:

“Para ser enseñables, los saberes deben sufrir una transformación que los haga compatibles con las restricciones del sistema didáctico. (...) Esta transposición de orden epistemológico que fascina a los especialistas en didáctica centrados en los saberes científicos, no es sin embargo más que una parte de la transposición requerida por una misión imposible: inducir a los alumnos que a menudo no han pedido nada, a construir saberes respetando los ritmos y el funcionamiento de una escuela de masas” (Ibíd.).

El afán de Perrenoud, como el de Chevallard y el de muchos otros desde dentro y fuera de la didáctica es insistir en la falsedad de la idea clásica de transmisión.

“Durante mucho tiempo se ha podido creer que el saber se transmitía de un espíritu a otro por mediación del verbo. En lo sucesivo se sabe que eso no funciona más que para los saberes elementales, que son más bien informaciones” (Perrenoud, ob.cit.:302). A los efectos de nuestro estudio, sin embargo, deberemos a su tiempo cuestionar en algún grado el optimismo de sus diagnósticos respecto de las creencias de los docentes acerca de la enseñanza. Perrenoud asegura, en un tono entre optimista y crítico, que hoy no se pretende instruir a los alumnos ‘contándoles’ los saberes, quedando a cargo de ellos el apropiárselos por esta única vía. “(...) Enseñar es transformar los saberes en tareas, en actividades, en ejercicios, en proyectos que se deben realizar”.

Piedrahita (2008) distingue entre conocimiento, información, saber y saber escolar, donde

- “la información se halla bajo la primacía de la objetividad externa al sujeto, es almacenable por diversos medios, cuantificable, circulante y se puede igualmente encontrar en medios impresos y digitales”.
- “El conocimiento se encuentra bajo la primacía de la subjetividad, es el fruto interiorizado y global de la experiencia individual, y como tal, es informable e intransmisible, cada individuo lo construye a través de sus redes cognitivas, que pueden transformarse de acuerdo a las diferentes circunstancias en que los sujetos se vean implicados”.
- “El saber resulta de un proceso de objetivación del conocimiento, el sujeto lo construye a través de una formalización teórica, mediante la elaboración de un lenguaje apropiado. Este proceso resulta un poco más complejo pues requiere de la descontextualización de los conceptos y de su uso de éstos en otros contextos”.
- “El saber escolar, es el fruto de la relación información-conocimiento y saber en la clase”.

El problema central de la información es el *acceso*. El del conocimiento la significación y la apropiación subjetiva, esto es, el *aprendizaje*, y el del saber, la *contextualización* y puesta en diálogo con otros saberes y situaciones en las que éste se utiliza o aplica. El estudio de Piedrahita ahonda en los procesos más bien cognitivos y didácticos por los que el saber se “pone en texto”, parafraseando a

Chevallard, y se constituye en una narrativa enseñable y luego se vuelve a transformar al ser objeto de una serie de prácticas de enseñanza. Concluye asimismo con una serie de reflexiones y recomendaciones dirigidas a optimizar los procesos reflexivos y a construir saberes escolares más concientes del tránsito información-conocimiento-saber.

La cuestión del saber escolar suele ser enfocada desde la perspectiva de la cultura escolar, donde no se trata necesariamente de entenderlos como una forma específica de los saberes, sino de un tratamiento que la institución da a los saberes en general; o bien de las transformaciones que se operan en las ideas, conceptos, imágenes cuando se "escolarizan". Una de las cuestiones que nos interesará indagar profundamente es qué significa que algo (un objeto, especialmente, pero también una imagen, una práctica, un concepto) se "escolariza". Para responder, como se ha anticipado, reconoceremos en la "gestuación" de ciertos objetos y prácticas los indicios del sentido que se otorga a lo escolar.

Para Ribeiro Fester (2007) analizando las prácticas de profesores de historia, la cuestión central reside en entender por qué los docentes enseñan como enseñan, cómo redimensionan conocimientos, experiencias y los tamizan por la cultura escolar, y cómo justifican, en definitiva, sus propias acciones. Para Forquin, esto sucede como consecuencia de procesos de selección cultural. Los saberes escolares "se presentan como un universo al interior del cual no sólo existen diferenciaciones funcionales (según tipos y niveles de enseñanza, asignaturas o materia, por ejemplo) sino también de jerarquización o estratificación, que constituyen hoy un tema de reflexión privilegiado para los sociólogos del currículum" (1992:41). Obviamente "la representación auto-apologética de una escuela en la cual todo lo que se enseña es de igual importancia y posee el mismo grado de legitimidad, no se corresponde con la realidad" (Ibíd.).

### 3.7.2 El saber escolar desde la perspectiva del alumno

Una distinción que a estas alturas, tras haber examinado un corpus bibliográfico acerca del saber escolar y observado con una mirada analítica una cantidad importante de situaciones de clase, resulta imprescindible establecer y analizar, es la que se sigue de las distintas consecuencias que tiene sobre estas situaciones la diferencia entre los motivos de los alumnos para aprender y relacionarse en lo que llamaremos un nivel ambiental, con el saber, desde la perspectiva de los alumnos. Al ruedo del repaso de un trasfondo teórico, ocasionalmente adelantaremos algunos comentarios sobre el trabajo de campo.

Aunque en los términos muy genéricos del tiempo vital de la escuela (Aión) las ventajas de la permanencia y la pertenencia, las promesas de un diploma y un acceso a la educación secundaria, de reconocimiento social y familiar, etc. pueden reconocerse como un incentivo a estar en la escuela, seguir sus reglas y apropiarse de los saberes que se enseñan, en muchos casos el momento vivido, el instante dotado de una intensidad propia (kairós), no es tributario de esta conformidad. Los chicos se someten a situaciones de clase en las que se les enseñan cosas (las propiedades de los ángulos de un triángulo, la división por tres cifras, la formación de las capas tectónicas, las causas de la revolución de mayo, etc.) que en principio, no desean aprender. Pero lo aprenden por *obligación*. Ser alumno es, entre otras cosas, aceptar aprender algunas de estas conformaciones de saberes – veremos unos capítulos más adelante que existe una minuciosa gestualidad prescrita para el ejercicio de la alumidad -, y lo hacen para seguir siendo alumnos.

Esta obligación es recurrente objeto de análisis y críticas por parte de los pedagogos. Cámara, por ejemplo, describe elocuentemente la condición del alumno obligado en los siguientes términos:

“Esperar a que el estudiante descubra por sí mismo lo que le impide avanzar es tanto más necesario cuanto más habituado está a aprender por obligación, no por interés. Al no tener interés el estudiante buscará hacer el menor esfuerzo para cumplir con lo que se ordena y deseará que le den las respuestas. La relación de aprendizaje más común en las escuelas es entre un grupo de alumnos poco motivados y un maestro que expone en detalle el tema que todos deben entender al mismo tiempo. Como eso no es posible, el maestro fuerza un avance aparente adelantando las respuestas a las principales dificultades que supone tienen los alumnos; pero además de que el avance general es ilusorio, el monólogo del maestro ya quitó a la mayoría de los



alumnos la oportunidad de encontrar ellos mismos las respuestas" (Cámara, 2008: 91)

El dilema entre una enseñanza que podría llamarse, apelando a un economicismo, basada en la demanda (en los intereses del alumno, que recurre a la motivación) y una basada en la oferta (donde prima el valor social, cultural u objetivo de lo enseñado, que conoce de derecho el docente y no el alumno) es un hito dentro del debate en la materia. De todos modos, y aunque es recurrente, la *obligación* como motivo para aprender no es el único contexto posible. Hay situaciones en las que al menos otras tres formas de intención de aprendizaje se instalan en el ambiente de la situación de clase. Por una parte, el *deseo*. La curiosidad y la proyección de sí en ese saber. No son pocas las veces que los alumnos se sienten seducidos por un saber – en general de orden práctico, un *saber hacer* como dibujar o manejar un artefacto – y recurren al docente para apropiárselo. En una clase de segundo grado sobre "los estados del agua", por ejemplo, la maestra dibuja un cubo de hielo en el pizarrón para ilustrar el estado sólido. Muchos niños muestran interés en aprender a dibujar un cubo con profundidad, y desean comprender esa configuración de líneas oblicuas que salen de los vértices del cuadrado para dar esa sensación de volumen. Luego, en el recreo, se los verá dibujando cubos en el piso con tizas que pidieron a la docente. Otro contexto es la *necesidad*. Llegar a ganar un juego o competencia propuesta en clase, por ejemplo, puede demandar el aprendizaje de una regla o una estrategia. Es aprender como "paso necesario" para lograr un objetivo. Finalmente, la *inmersión* es la ausencia de conciencia sobre el aprendizaje que sin embargo produce un saber acerca del que es difícil decir cómo llegó a generarse. Por inmersión se aprenden, posiblemente, la mayor parte de las reglas de supervivencia de la escuela que Perrenoud llama "oficio de alumno", por ejemplo.

La emergencia de la cuestión de la motivación en la actualidad, sin embargo (y en el contexto de cuyos debates sería tentador leer estas observaciones) guarda menos relación con los "nuevos" reclamos que los alumnos puedan traer a la escuela que con las exigencias de interés que pesan sobre ellos, esto es, el tipo de alumnos que se espera que sean. Por ello el debate entre una enseñanza "motivante", por un lado, y una más rigurosa y consistente con el propósito de exigir a los alumnos que aprendan ciertos contenidos les gusten o no, por otro, no es meramente un debate metodológico que pueda zanjarse con decisiones del orden didáctico.

Hay un debate estructural que se sigue de estas lecturas cruzadas. Las críticas a las prácticas escolares por su falta de consideración del interés de los alumnos, ofrecen una apariencia de intervención redentora que no es del todo transparente. La escuela y la educación formal, por definición, tienen la misión de ofrecer a los alumnos un corpus de saberes considerados relevantes para la convivencia social, el ejercicio de la ciudadanía y la inserción en el mundo productivo y que constitutivamente no surgen del interés o el deseo de los alumnos, sino del interés social y político que instauro un sistema público de enseñanza. Las contradicciones entre una valoración crítica de la escuela como insensible a los intereses del alumno y una mirada de corte más social de la educación como derecho y como medio de mejoras sociales, tienen que ver con la falacia epistemológica de superponer niveles de análisis, pero también exponen una paradoja más o menos insalvable; no parecen poder ir juntas sin algún grado de conflicto una educación espontánea, centrada en la realización del individuo y cuyas piedras de base sean la curiosidad, el interés y la creatividad, con un educación concebida socialmente como una herramienta de socialización política e inculcación ideológica e identitaria, promotora del cambio social.

En este estudio hemos encontrado oportuno ofrecer algo de luz a esas contradicciones procurando reivindicar los aspectos estructurales de la enseñanza "tradicional" (al servicio de los fines sociales de la educación más que de sus aportes al crecimiento intelectual del individuo) por medio del análisis de sus tecnologías materiales, y analizar, para comprender, cómo llegan a instaurarse, sobre las mismas bases y condiciones materiales, diferentes *ambientes* de aula, que se presentan como la superficie variable de la experiencia escolar que es, si, capaz de modificarse para reconocer al sujeto en su calidad de unidad irreductible de la educación. Nuevamente, la lectura de la cultura material desde las ideas de estructura y ambiente vienen a servir como fórmula que despeja las aparentes paradojas pedagógicas.

A los efectos de nuestro análisis, nos interesa definir a los saberes escolares como aquél conjunto de saberes, destrezas y actitudes reunidos en una práctica o en un objeto que aspiran, en los propósitos explícitos de los educadores, a constituirse en objeto de conocimiento para los alumnos. Todo lo demás – especialmente los saberes metodológicos y lo relativo al "oficio de alumno", etc. – puede enfocarse desde la perspectiva del sentido otorgado al lugar que se ocupa en la escuela, esto es, desde la dimensión de lo que llamamos aquí las "identidades escolares" o desde las estrategias de instauración de un orden escolar, es decir, desde la perspectiva

de la disciplina escolar. Ya hemos ofrecido fundamentos acerca de la eficacia de este abordaje triple para entender la cultura escolar, que en este caso sirve para “despejar” momentáneamente de asuntos disciplinarios e identitarios la cuestión del saber escolar.

Ahora bien, teniendo en cuenta las discusiones antes expuestas respecto del interés, la obligación, la necesidad y la inmersión como contextos motivacionales que instituyen un “ambiente” para la enseñanza y el aprendizaje, se demanda alguna teoría acerca de cómo entender la constitución de un objeto de conocimiento como tal, desde la perspectiva del alumno. Desarrollaremos brevemente algunas ideas que fueron esbozadas durante la etapa previa de surgimiento del tema de estudio de esta investigación, que han sido mencionadas como antecedentes personales en la génesis de este estudio y que han adquirido ahora una nueva perspectiva.

### **3.7.3 Objetos físicos y objetos de conocimiento. Elegir, caracterizar y apropiarse de un objeto**

Tal vez sea preciso hacer algún comentario sobre la expresión “objeto de conocimiento” ya que estamos hablando de objetos, pues en este caso la ocasional superposición entre cosas físicas y entidades conceptuales bajo la denominación “objeto” puede derivar en confusión.

Hay objetos de conocimiento que se asocian o se identifican fuertemente con objetos físicos, hasta el punto en que prácticamente coinciden. Es el caso de las herramientas o los instrumentos musicales. La guitarra es el objeto-instrumento, y a la vez, al proponerse “aprender guitarra” el sujeto le atribuye la potencialidad casi natural de vincularse a una serie de prácticas, lenguajes, sistemas de signos, de gestos, etc. que se asocian a la guitarra como objeto de conocimiento.

En otros casos, los objetos físicos no se superponen en forma tan clara con un respectivo objeto de conocimiento, pero se asocian a algunos que concurren como ejemplos de aplicación más o menos ineludibles, especialmente en el nivel de enseñanza primaria, donde el pensamiento “operatorio concreto” de los niños demanda de ese anclaje material. El conocimiento de procesos, estados, propiedades, metáforas o teorías es posible pensado en relación a ciertos objetos físicos: no es pensable la evaporación sin el agua, el peso o la velocidad sin objetos

pesados o en movimiento, la idea de monarquía sin una figura caracterizada con atributos del poder real. En los objetos de conocimiento fenoménicos (físico-químicos, o históricos) los objetos físicos forman parte también de procesos de demostración o de obtención de datos.

Finalmente, se reconocen los objetos de conocimiento definibles como lenguajes: idiomas, danzas, géneros discursivos, sistemas de notación que sólo apelan a los objetos físicos como ejemplos o accesorios para la construcción de significado y comunicación, simplemente porque es inevitable nombrar algo por medio de un lenguaje.

Pero un objeto de conocimiento es siempre un objeto conceptual, ya que se define como susceptible de conocimiento, esto es, de devenir "fruto interiorizado y global de la experiencia individual" con cierta información, informable e intransmisible, construido a través de sus redes cognitivas que pueden transformarse de acuerdo a las diferentes circunstancias en que los sujetos se vean implicados (Piedrahita, 2008). Y como tal, está sujeto a las reglas del concepto antes que a las de la materia. Para Vigotsky (1989), el aprendizaje es interiorización de conceptos, pero no se trata de un tránsito lineal ni definitivo de afuera hacia adentro, por varias razones. Por una parte, porque el papel del sujeto es activo en la interiorización y se transforma al adquirir nuevos elementos, es decir, no es un recipiente que agrega contenido, sino que literalmente se modifica estructuralmente al hacerlo. Por otra parte, los conceptos interiorizados evolucionan a lo largo de la vida. Así, lo que hoy connota para nosotros una palabra, una acción, un movimiento, será diferente del sentido que le atribuiremos dentro de algún tiempo. "La dinámica de la interiorización supone que las cosas – objetos, eventos, relaciones – van pasando por una serie de transformaciones en función del significado que éstas adquieren en el medio social" (en Martins, 1999).

En otras palabras, aprender el significado de una palabra (por ejemplo: "latente") un día cualquiera (digamos, un lunes de marzo leyendo un fragmento del libro de lectura en la escuela) es sólo un comienzo. A lo largo de la vida, el término se irá redefiniendo y asociándose, tanto cognitiva como afectivamente, a eventos, personas, experiencias y usos habituales que le otorgarán ciertas connotaciones. Podrá ser: a) un término específico de una teoría estudiada (en el ejemplo, el psicoanálisis), b) parte de un apasionado argumento en una carta de amor o un

texto literario<sup>22</sup>, c) el nombre de una banda colombiana de punk rock<sup>23</sup>, o d) el nombre de un vino, escrito con letras ornamentales en la etiqueta. El concepto se carga de nuevos sentidos, connotaciones, concomitancias, relaciones subjetivas y asume más complejos significados que se agregan al contenido semántico, más o menos exacto y universal, del signo.

Los fenómenos naturales, objetos culturales, acontecimientos históricos, etc. que la escuela aspira a instituir como objetos de conocimiento para los alumnos, esto es, que se propone ellos lleguen a saber (en el sentido amplio e inclusivo de las articulaciones información-conocimiento-saber que hemos otorgado al término a partir del trabajo de Piedrahita, 2008), son percibidos, descritos y significados por los alumnos de maneras diversas y disímiles. Un enfoque psicológico constructivista diría que al poseer diferentes esquemas previos acerca de la relación con estos potenciales objetos de conocimiento, se demandará diferentes procesos de acomodación y asimilación, por ejemplo.

A los efectos de contar con un instrumento teórico que delimite nítidamente el sentido de los objetos físicos en la construcción de los objetos de conocimiento, creemos oportuno discernir entre tres formas posibles de concebir la relación de los alumnos con los objetos de conocimiento en tanto saberes asociados de múltiples formas, como se ha visto, a los objetos físicos.

### *1. Elegir objetos*

La primera de estas formas de relación es la destinada a "elegir" el objeto como objeto de conocimiento, en la conveniencia o necesidad de cuya ocurrencia se instalan algunos de los debates que hemos desarrollado acerca del lugar de la motivación, las relaciones entre deseo, obligación e inmersión en el aprendizaje, etc. Consiste en "elegir" acercarse al objeto, ya sea de forma espontánea, por afinidad, mediante el establecimiento de un propósito que lo involucra, etc. En algunas de las situaciones de clase en las que se presentan objetos e ideas a los alumnos puede reconocerse la intención de producir ese efecto de elección, que es una forma de reunir a un sujeto, el alumno, con un objeto de conocimiento. Elegir un objeto supone imaginarse a uno mismo interactuando con ese objeto, desde la

---

<sup>22</sup> En *El corazón del vampiro Lestat*, de Akasha, se lee por ejemplo: "El día había transcurrido lleno de cosas buenas, de momentos para recordar, un 'para siempre' que nos llevaríamos con nosotros y el buen sabor de boca, de haber sido libres una vez más. Incluso nos quedamos dormidos en la cuna del amor latente que nos envolvía y que todavía ahora que los nocturnos habían despertado estaban también presentes".

<sup>23</sup> <http://www.myspace.com/latenterock>

relación física de dominio de un instrumento, en el caso de objetos de conocimiento que coinciden con objetos físicos, como hemos visto (“*¿cómo me gustaría saber usar la cámara de fotos...!*”), hasta otros en los que lo material no es constitutivo (“*¡qué bien me vendría saber inglés!*”). Se suele hablar de “memoria selectiva”, o “atención selectiva”, y es también en ese sentido que se utiliza el término aquí, sugiriendo la idea de que en la percepción, en el primer contacto con los objetos de conocimiento, el sujeto no es pasivo, sino que también elige e instaura, desde esa forma específica de recibir, un tipo de relación con un objeto.

En otro lado hemos llamado a este tipo de relación con el conocimiento “abordaje selectivo” (Brailovsky, 2008) y decíamos que esta forma de relacionarse con un potencial objeto de saber implica “ver, captar indicios y rasgos característicos acerca de ese objeto, formular hipótesis espontáneas, ubicarlo en perspectiva con puntos de referencia o contextos ya conocidos”. Y a la vez, seleccionar un objeto conlleva “el reconocimiento de una carencia que nos conduce a él, es decir que de algún modo nos reconocemos condicionalmente en relación a ese objeto y formulamos, tal vez inconscientemente, una nueva definición personal que lo abarca y lo incorpora”. Podemos agregar aquí que elegir un objeto de conocimiento demanda también reconocerle (y por extensión a los objetos físicos con que se asocia y a los sujetos que lo portan y que ofician de mediadores respecto de él) alguna cosa de la que adolecemos y que buscamos encontrar para completarnos.

## 2. Caracterizar objetos

Un segundo modo de concebir una relación de conocimiento consiste en la caracterización: conocer un objeto es caracterizarlo, otorgarle propiedades y familiarizarse con los rasgos del objeto en cuestión. Asociar un objeto con una función, un gesto con una reacción, etc., es una manera de conocer que tiene que ver con otorgar al objeto una lógica a su forma y su dinámica. Esta caracterización, que hemos llamado “abordaje organizativo del objeto de conocimiento”, sitúa al sujeto en un sistema complejo que ayuda a construir una relación con el objeto, despojándolo del deseo original, ingenuo e idealista, pero proveyendo otro, dimensionado y apoyado en los primeros logros y adquisiciones. En el mejor de los casos, además, *organizar* un objeto implica también construir un proyecto más concreto a nivel personal en relación al mismo, las preguntas de un alumno que se relaciona en estos términos con un objeto de conocimiento tienen una orientación y una motivación más fuertes. “El carácter funcional del saber, entonces, pasa no sólo por la posibilidad de establecer relaciones entre los saberes anteriores y el

saber nuevo sino también en incorporar lo nuevo a un *sistema de abordaje* inherente al objeto, sistema que se construye estratégicamente en un juego de relaciones mediadas" (Ibíd.).

### 3. Usar objetos

Finalmente, se reconoce una tercera forma de concebir la relación con un objeto de conocimiento caracterizada por la capacidad de convertir ese objeto en una herramienta de elaboración. Supone la posibilidad de interactuar fluidamente con el objeto de conocimiento, transgredir y reelaborar sus normas, crear a partir y a través de él, hacer un uso autónomo de sus funciones. "El abordaje elaborativo constituye al objeto como algo propio, transformable y cuestionable, que deviene un "medio para..." antes que un fin en sí mismo. En este tipo de abordaje se incluyen especialmente los meta-conocimientos y los procesos creativos" (Brailovsky, ob.cit.:7).

El propósito de incluir esta caracterización del saber entendido como relación con un objeto (físico y de conocimiento) en esta recopilación de herramientas apunta a fundamentar el apoyo de las relaciones de saber en distintas lógicas, combinables y superponibles pero a la vez discernibles, en las que los objetos físicos ocupan un lugar susceptible de análisis. Al realizar más adelante un análisis estético de las láminas, por ejemplo, recurriremos ocasionalmente a algunas de estas categorías.

## III

### 3.8 El juego como objeto y los objetos del juego

Sin que fuera previsto en un comienzo, el juego como elemento de este estudio se impuso a partir de los hechos del trabajo de campo. Es importantísimo para los alumnos: estructura una serie de problemas asociados al ambiente de recreo y trae a escena una cantidad importante de objetos. Los debates en cuanto al sentido de la enseñanza como motivación o como imposición, por ejemplo, recurren incansablemente al juego para legitimarse. Pero también – y fundamentalmente – en un nivel observacional de las clases y los recreos, se ha hecho evidente que no se puede analizar la vida en la escuela sin fijarse en el juego. Dentro y fuera de las aulas, los alumnos expresan, reclaman, imponen, por medio del juego y de los juegos. Por ese motivo, creemos necesario completar esta "caja de herramientas"

con algunas consideraciones al respecto, que tienen un poco de repaso teórico y un poco de formulación de hipótesis propias acerca del juego y su lugar en el discurso y en la vida cotidiana escolar.

Aunque suele discutirse la propia posibilidad de definir al juego, suele coincidir en una serie de rasgos que en conjunto se asocian a lo lúdico. Algunos de ellos son:

- la ausencia de un fin extrínseco,
- el placer, la diversión,
- la existencia de rasgos competitivos tanto como de situaciones de equipo y de cooperación,
- la existencia de reglas,
- el encuentro entre pares,
- la espontaneidad,
- el movimiento físico,
- el uso de la imaginación,
- la presencia de distintos grados de dificultad,
- el uso de los sentidos,
- la existencia de coordenadas espacio-temporales específicas,
- la persistencia,
- la caracterización de la actividad como propia de los niños, la oposición a términos que connotan "seriedad" y "adulter" (como *trabajo* o *estudio*)
- y la presencia de desafíos, conflictos o enfrentamientos.

Y suele coincidir también en que algunos (aunque ciertamente no todos) de estos rasgos son igualmente deseables en las actividades escolares. Más adelante, al analizar los juegos en el patio de recreo, retomaremos algunas de estas cualidades.

Además, como fácilmente puede observarse, la palabra juego hace referencia a dos cosas diferentes: el juego como estado o rasgo genérico de una situación y el juego como actividad específica. Es la distinción entre el carácter lúdico de una clase, por ejemplo (juego como adjetivo, como rasgo de la actividad) y la rayuela (juego como sustantivo, como actividad de configuración específica que tiene nombre, objetos, reglas específicas, etc.). Es, en otras palabras, la diferencia entre *el juego* y *los juegos*. En palabras de Bleichmar, debe hacerse una diferencia "entre el juego y lo lúdico:



La diferencia estaría dada en que en toda actividad humana puede haber algo de lo lúdico sin que necesariamente uno lo aisle de la producción. (...) El problema está en la radicación de lo lúdico y su contraposición al juego. Entonces, el juego queda reducido a la infancia o a la vejez. Lo lúdico tiene que estar, de alguna manera, en las formas con que la sociedad nos permita vivir de una manera creativa en relación a lo que hacemos. Y, en ese sentido, no está contrapuesto al trabajo, lo lúdico es parte del trabajo. Si las actividades están embestidas lúdicamente serán mucho más placenteras, aunque la gente se canse haciéndolas" (Bleichmar, 2006:3).

Hablar del juego es una alternativa que consideramos inicialmente pero que sólo devino imperativo a partir de las observaciones en la escuela. El lugar privilegiado que tiene el juego desde la perspectiva de los chicos y el modo en que las actitudes lúdicas y el uso lúdico de los objetos les ayudan a asumir, sobrellevar o modificar su experiencia escolar, otorgó a esta cuestión una relevancia mayor que justifica su inclusión en éste y otros apartados.

### **3.8.1 Algunos problemas en torno al juego y la (im)posibilidad de domesticarlo**

Haremos aquí un breve repaso de algunos aspectos importantes en relación al juego para disponer de herramientas interpretativas tomadas del campo de estudio del juego infantil en el ámbito escolar, aunque como se verá terminemos luego desechando o cuestionando la pertinencia de algunas de ellas.

Muchas de las discusiones que se enfocan alrededor del juego lo hacen contemplando una perspectiva educativa. La serie de cuestiones que se abren así a partir de esta valoración de lo lúdico y sus relaciones con el encuentro pedagógico pueden resumirse en tres grandes categorías:

- las formas de organización de la enseñanza que abrevan del juego (o algunos de sus elementos) para estructurar las prácticas y lo enfocan como un *insumo*, ya sea como un medio para el aprendizaje o como un valioso referente de la enseñanza, y que abarca también a los intentos formales por teorizar el juego definiéndolo, capitalizando sus cualidades pedagógicas o precisando sus potencialidades;
- los estudios que desde la psicología o la antropología caracterizan los procesos mentales o culturales que se reflejan en el juego o los juegos; y

- los abordajes propiamente pedagógicos que sostienen una mirada más escéptica y analizan las incompatibilidades entre los formatos escolares – en su carácter de disciplinarios, estructurados, compulsivos – y los formatos lúdicos.

Existe una nutrida producción teórica que discute diversos problemas alrededor del juego y sus usos, potencialidades o consecuencias educativas y que se preocupa por responder distintas preguntas. Entre los principales problemas que componen este campo se destacan:

- La definición de juego y la enumeración de sus rasgos esenciales.
- El carácter “natural” o espontáneo del juego en oposición a su carácter cultural, histórico, aprendido.
- El modo en que el juego puede aparecer en la escuela, especialmente prestando atención a la aparente incompatibilidad entre ciertas características disciplinantes de la cultura escolar y la condición de libertad que demanda el juego.
- Las potencialidades del juego como facilitador en el aprendizaje y como recurso de la enseñanza.
- El juego como espacio de diagnóstico, donde es posible reconocer expresiones de diferentes aspectos del desarrollo y la conducta infantil.
- La cuestión del juego como derecho.
- Los grados y modos “adecuados” de intervención de los adultos en el juego de los niños.

Este estudio se ha desarrollado íntegramente sobre carriles teóricos capaces de dialogar con las distintas tradiciones. Considerando las tres miradas, y pensando en los elementos que estructuran la gestión de los saberes en el aula, parece evidente que el juego en el contexto del aula demanda, para ser concebido, un formato diferente. Si las situaciones de enseñanza en las aulas de las escuelas primarias tienden a organizarse sobre lo que llamaremos el esquema formado por el conjunto “pizarrón-cuaderno-libro”, formularemos a su tiempo que el juego como modelo alternativo parece demandar también un formato alternativo, el “escenario”, que aparece con más frecuencia en el jardín de infantes y que se presenta como más permeable a la aparición de elementos lúdicos.

Esta línea de trabajo permitirá además avanzar en una hipótesis acerca del juego y los juguetes en la escuela. Intentaremos fundar la afirmación de que muchas de las expectativas didácticas que se depositan en el juego pueden releerse como

demandas dirigidas a la enseñanza y para las que tal vez no sea necesario – ni conveniente – teorizar demasiado sobre el propio fenómeno lúdico. También nos adentraremos en una forma específica de juego que tiene poco que ver con este afán de vincular lo lúdico y lo educativo, pues es una manifestación emergente que se observa no ya en el aula, sino en el patio de recreo: el juego de lucha. Si acaso existen muchas formas de juego que han sido cooptadas por la didáctica para ser redefinidas desde los propósitos de enseñanza o los conocimientos producidos acerca del modo de aprender de los alumnos, el juego de lucha no ha caído en esa redada, se mantiene intacto (prohibido y censurado como corresponde a un juego, dirían los defensores a ultranza de la “naturaleza libre” del juego) y se despliega en los intersticios de la vida escolar. Entre los numerosos juegos que han sido observados en el mosaico lúdico del patio escolar, el juego de lucha ha sido, sino predominante, de presencia fuerte y muy significativa por ser objeto de negociaciones y conflictos entre docentes y alumnos.

Por eso – porque está iluminado por el conflicto – creemos oportuno enfocarnos en él. La idea es desarrollar un análisis de esta forma de juego – indiscutiblemente lúdica pero para nada “domesticada” por la didáctica - desde su sentido en la escuela y esbozar hipótesis sobre su valor a partir del diálogo que puede establecerse entre la escasa literatura académica que lo trata y nuestras propias observaciones de campo. No habiéndose registrado antecedentes de este procedimiento, se ofrecerá aquí un marco de entendimiento para el juego, en general, y se ahondará en la otra cuestión en otros apartados del cuerpo del informe.<sup>24</sup>

### **3.8.2 Juego y ambiente**

Hemos presentado la idea de que el juego como actividad genérica, es decir, la idea de un carácter lúdico como atributo de una actividad, es independiente del juego específico, con un nombre, unos materiales y un cuerpo de reglas propias: son dos objetos de estudio distintos. En el segundo caso, aunque los jugadores sólo estén aparentando jugar, la existencia de esas coordenadas espaciotemporales aseguran que aquello es un juego, en el primero, en cambio, podríamos esbozar la hipótesis de un carácter continuo: lo lúdico como atributo admite *grados de ludicidad*. Una

---

<sup>24</sup> Para ahondar en la cuestión de los juegos de lucha, remitirse al apartado “Armas y juegos de lucha: la función Warrior”, en el octavo capítulo de este informe.

tercera forma habitual de emprender el análisis educativo utilizando el término "juego" se relaciona con las teorías psicológicas que definen "tipos" de juego propios de cada estadio del desarrollo, dándose así lugar a progresiones del juego paralelo al social, del ejercicio al juego simbólico, etc. Sin embargo, en muchas ocasiones, especialmente en el campo de la educación infantil, esta distinción es pasada por alto, y se discute entonces el "juego-trabajo" (una forma de organizar la enseñanza) como si fuera una forma de juego equiparable al juego dramático, o se discuten aspectos de la enseñanza – su cualidad de motivar al alumno, sus potenciales para adquirir una forma dinámica y flexible – como si fueran problemas acerca del juego. Por ese motivo, porque en las tradiciones de estudio es frecuente que esta distinción esencial sea pasada por alto, creemos oportuno destacarla especialmente.

Ofele (2000) analiza el juego en relación a actividades de exploración, por ejemplo, que al ser apropiadas por los sujetos pueden llegar a considerarse juego. El contacto lúdico con el objeto es entendido como una etapa inicial del aprendizaje, en tanto el permiso que otorga el juego para interactuar sin la *expertise* demandada tiene, en ese sentido una función importante en el proceso. Aunque se reconozca esta relación de optimización entre la actividad lúdica y la posibilidad de aprender (ya que el que juega no busca aprender, sino divertirse, o ganar), sin embargo, Ofele explora también las aparentes contradicciones entre juego y escolaridad. Si en la escuela "uno de los principales objetivos es que los alumnos lleguen a adquirir un determinado bagaje de contenidos, habilidades, actitudes, a lo largo de un determinado período de tiempo ¿cómo se puede insertar un espacio y un tiempo de juego que se caracteriza por un fin incierto, en una institución educativa que tiene fines claros y precisos a cumplir (...)?" (Ibíd.).

Este debate se instala toda vez que se defiende o se ataca la presencia del juego en la escuela. Y muchas de las discusiones que se enfocan alrededor del juego lo hacen contemplando una perspectiva educativa. La serie de cuestiones que se abren así a partir de esta valoración de lo lúdico y sus relaciones con el encuentro pedagógico pueden resumirse, como hemos dicho, en las tres grandes categorías asociadas a las preguntas ¿cómo organizar la enseñanza en forma lúdica?, ¿cómo comprender y conocer acerca del alumno utilizando el juego? O ¿cómo mantener al juego a salvo de la escolaridad, para que ésta no lo "arruine"? Las tres iniciativas han sido fructíferas a su modo, y las tres han asumido los límites del desafío. Los estudios de Sarlé (p.e. Sarlé, 2008; Sarlé, 2001), por ejemplo, constituyen un buen ejemplo de desarrollos teóricos investigativos donde el cruce juego-enseñanza

escolar se realiza de un modo lúcido, cuidadoso y reflexivo, a partir de premisas como *pensar las propuestas de enseñanza en clave lúdica*. Las críticas de Scheines (1998) a la pedagogización del juego constituyen por su parte una buena referencia de la tercera postura.

La literatura sobre juego y educación trasluce una preocupación constante – tal vez desmesurada – por las relaciones que pueden establecerse entre el juego y la enseñanza, el juego y el conocimiento, el juego y los formatos escolares, que tiende a desplazar al terreno del juego las discusiones sobre la eficacia y la pertinencia de ciertos procedimientos, que más bien cabe aplicar a la propia idea de enseñanza. Expresiones como “evaluar el juego”, “jugar a aprender”, etc. expresan la intención de dotar al arsenal teórico de la didáctica de ciertas cualidades derivadas del juego. Pero hay una confusión generalizada en muchos trabajos que se esmeran en “despejar” los aspectos didácticos del juego, procurando a la vez proteger su esencia lúdica de las rigideces funcionales propias del mundo escolar, en lugar de definir, inspirándose en algunos rasgos de la vida lúdica (es decir, el juego como adjetivo, el juego como rasgo) cualidades deseables para la enseñanza.

En esa línea, Harf propone el siguiente problema:

“Si uno afirma “la rayuela es un juego”, esa afirmación no genera ninguna duda. Pero si digo que hacemos un juego de rayuela en la escuela y el maestro o la maestra, en lugar de hacerlo de la manera tradicional, reemplaza los números donde uno tira la piedra por sumas y restas que los chicos deben resolver, hace esto porque su intención es la enseñanza de un contenido determinado y usa la rayuela para ello... pregunto: la rayuela ¿sigue siendo un juego?” (Harf, 2006:3)

Lo que parece estarse debatiendo es, en definitiva, la calidad o la eficacia de la enseñanza para producir aprendizajes y la evidente conveniencia de que, bajo ciertas circunstancias, la enseñanza se inspire en el juego para generar ambientes de actividad favorables. Una de las cuestiones que plantearemos aquí es que cuando se habla del juego en la enseñanza, o del juego en el aprendizaje, en realidad se está hablando del “ambiente” de la enseñanza y del aprendizaje, como oposición a los aspectos de la “estructura”. Al hablar de juego en un sentido literal y puro, al margen de la aspiración de volver a la enseñanza amable y motivadora, el tipo de problemas que afloran tienen menos que ver con el conocimiento y más que ver con cuestiones propias de la política del juego: el placer, la regla y la trampa, el desafío, la victoria y la derrota, el mundo imaginario compartido.

### 3.8.3 El juego como discurso

Un poco por fuera de las líneas de análisis que hemos descrito párrafos atrás, Sutton-Smith (2001) emprende un análisis lateral del juego al reconocer la discursividad que recubre a lo lúdico. Su trabajo no se trata sólo ni principalmente acerca del juego, sino sobre los discursos que nombran – y al nombrar tallan – al juego desde diferentes prácticas y disciplinas. Explora las retóricas (originadas en la esfera académica, biológica, económica y del saber popular, entre otras) que convierten al juego en un objeto de conocimiento *ambiguo*. A lo largo de 40 años de persecución del significado del juego, afirma el autor en el prefacio,

“se ha vuelto evidente que una comprensión de la ambigüedad del juego requiere el auxilio de distintas disciplinas. Pero igualmente evidente es la dificultad de abordar este asunto sin pasar antes por la ideología y retóricas implícitas que trae a cuevas. El procedimiento indicado es entonces similar al que muestra Eco en El Nombre de la Rosa, donde describe la actividad de un grupo de monjes medievales que habiendo asumido la imposibilidad de definir a Dios, se han avocado a revelar lo que Dios no es. Así, los márgenes de sus biblias se llenaban de criaturas imposibles que no podrían haber existido y de otros elementos improbables. (...) Me propongo llegar al significado del juego de un modo indirecto y a veces falto de sentido equivalente al de esos personajes” (Sutton-Smith, 2001).

Analiza entonces retóricas marginales acerca del juego e identifica las mistificaciones de la teoría a partir de la retórica, para clarificar cierta “ciencia” del juego y a la vez para “celebrar su autenticidad”. Repasa estudios clásicos sobre el juego y les reconoce la presencia de lo ambiguo. Como la *liminalidad* en Turner, la *paradoja*, el carácter *anfíbio*, etc. Al ruedo de este análisis reconoce en el juego los siete tipos de ambigüedad definidos por William Empson (1964): ambigüedad de referencia, de referente, de intención, de sentido, de transición, de contradicción y de significado.

Pero el aporte central de Sutton-Smith consiste en su análisis de las retóricas que atraviesan al juego. Desde su análisis, al hablar de juego estamos impregnados de al menos siete grandes matrices.

El juego como *progreso*, retórica aplicada al juego infantil y al desarrollo cognitivo, moral o de la inteligencia que se asocia a su práctica es la primera y tal vez la más pregnante de estas retóricas en el discurso escolar. Esta retórica figura con fuerza

en las representaciones sociales acerca del juego y la escuela, y puede reconocerse, por ejemplo, en innumerables publicidades de productos dirigidos a niños y en las que se justifica la oportunidad del producto en tanto permite el juego, y por extensión, el desarrollo normal y el aprendizaje.<sup>25</sup>

La retórica del juego como *imaginación*, por su parte, es habitualmente aplicada al juego improvisado de todo tipo y destaca su carácter flexible, creativo e innovador. Mientras que la retórica del progreso es insumo para fundamentar la importancia del juego "natural" de los niños en sus experiencias de desarrollo y aprendizaje, posiblemente es desde esta retórica que se fundamenta o afirma con frecuencia un carácter lúdico en las actividades de enseñanza creativas, dinámicas, etc.

La retórica del juego como *poder* remite a las connotaciones de los deportes, los juegos atléticos y de competencia, y se basa en la representación del conflicto a través del juego.

Las restantes retóricas analizadas por Sutton-Smith son las del juego como *destino* (tal vez la más antigua, que asocia el juego a cuestiones míticas, existenciales y al azar), el juego como *identidad* (que ancla en las celebraciones comunitarias y los juegos tradicionales), el juego como *self* (que remite a las actividades solitarias, hobbies y deportes de riesgo, y que se define a partir de la búsqueda de una experiencia deseada por el que juega, sea intensidad, relajación, diversión o escape) y la retórica del juego como *frivolidad*, aplicada a actividades aparentemente tontas e inútiles y opuesto a las ideas de seriedad, trabajo, etc.

Reconocido como un punto ineludible de la vida escolar, que involucra objetos y gestos de los alumnos en forma continua, que se interpone en varias situaciones de la escuela, el juego ha sido aquí someramente presentado y han sido esbozadas algunas definiciones e hipótesis básicas acerca del mismo para ir retomando y afinando en los capítulos siguientes.

---

<sup>25</sup> El slogan "ensuciarse hace bien" de una publicidad de jabón en polvo es un buen ejemplo de ello. Se muestra allí a niños jugando y ensuciándose y se destaca el potencial formativo de esa actividad, que no merece ser limitada ante el riesgo de que la ropa se ensucie.

**Capítulo 4**  
**Criterios etnográficos para la**  
**investigación de la vida cotidiana en**  
**el espacio escolar**



#### 4.1 Primeras consideraciones metodológicas

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es un punto de llegada, es la posibilidad de una llegada. No es una verdad, es un camino. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema.

Edgar Morin

“¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?”, preguntó Alicia. “Eso depende de adónde quieras llegar”, contestó el gato de Cheshire.

L. Carroll

Hemos presentado a este estudio como metodológicamente impregnado de la perspectiva etnográfica. Se presenta entonces en este apartado un repaso de algunos problemas generales del uso de criterios etnográficos en la investigación educativa, donde se pasará revista a los debates metodológicos y teóricos que circundan a la llamada “etnografía escolar” y se organizará conceptualmente el universo – reconocido como algo ecléctico – de investigaciones realizadas bajo esa denominación. Adicionalmente, se definen algunos problemas específicos señalados como especialmente relevantes para analizarlos en mayor detalle: la burocracia escolar como rasgo particular de la etnografía en escuelas, el juego, las características del trabajo de campo en ese ámbito y la cuestión de la construcción de teoría educativa desde un enfoque etnográfico.

La finalidad central de este apartado es ofrecer una justificación metodológica del estudio, lo que en el caso de uno de estas características, como veremos, tiene consecuencias importantes en lo referido a la validez de la teoría producida. Hemos optado por un mecanismo de construcción de teoría en base a los hechos observados en las escuelas, inspirado en los estudios etnográficos en general, y en la idea de la *comparación constante* de esbozos de teoría con fragmentos significativos de la realidad que puedan ser nombrados por esas construcciones (Glaser y Strauss, 1967). Desde este enfoque, cada observación en el campo produce impresiones e intuiciones que van expresándose como hipótesis de trabajo, como teoría esbozada y provisoria que se desechará o se fortalecerá al seguir siendo útil (o no) para describir y dar sentido a otros episodios similares. Finalmente, el sistema teórico se va estructurando a partir de un conjunto de categorías que han pasado por este filtro y han sido compatibles como para articularse entre sí de manera coherente.

En esta forma de trabajo, según reflexiona la autora de otro estudio de características similares que utilizó esta mecánica, "las categorías no han sido elaboradas a priori, no han sido construidas antes de realizar la recolección de los datos, sino que surgen del continuo interjuego entre la teoría y la empiria" (Augustowsky, 2003:43) Y aunque las intuiciones previas, las expectativas acerca de lo que se encontrará y de qué imágenes y metáforas serán fructíferas para nombrar aquello que emerge de la empiria juegan un papel importante en las decisiones que se van tomando durante la investigación, el proceso todo se valida por medio de este trabajo comparativo.

Ahora bien, trabajar sometiendo en forma continua los esbozos de teoría con la realidad y operando ajustes y correcciones al sistema teórico para hacerlo cada vez más elocuente para nombrar la experiencia de los sujetos del estudio es un procedimiento útil, fructífero, que mantiene vigente el compromiso de la teoría producida con los fenómenos observados y dosifica las intensidades de tres esferas de trabajo simultáneas: el trabajo en el campo, la escritura y el relevamiento bibliográfico. A pesar de su eficacia en lo investigativo, sin embargo, este esquema resulta en una combinación de experiencia vivida, teoría producida y resultados muy difícil de exponer. Esto se debe a que las dos maneras más o menos evidentes de narrar este proceso resultan ambas inapropiadas: si se organizara el texto como un *relato*, haciendo una épica de los avatares sufridos en el acceso a las instituciones, los errores cometidos, etc. se pondría en un segundo plano el sistema teórico elaborado, que amerita ser expuesto en forma más nítida, en su concluyente provisoriedad. Por otra parte, si optamos por *mostrar categorías terminadas* sin especificar mínimamente su génesis corremos el riesgo de no mostrar cómo se funda la teoría en los hechos, lo cual atentaría contra la validez de los resultados.

La solución que hemos dado a este dilema ha sido la de exponer a lo largo de cuatro capítulos de "resultados" una serie de asuntos salientes que se han mostrado eficaces para comprender los objetos analizados y responder las preguntas formuladas. La exposición se ha organizado en dos tipos de teoría:

- A los efectos de la exposición, en primer lugar será oportuno partir de los grandes criterios que surgieron (y permanecieron) en la tarea de comparación constante de la realidad con los sucesivos esbozos de **teoría unificadora**, es decir, de los continuos intentos por hallar palabras, metáforas, sistemas de ideas e imágenes que sirvieran para describirla eficazmente en forma amplia,

“desde arriba” y proseguir con aspectos más específicos de cada una de las dimensiones de análisis.

- Un segundo tipo de resultados expuestos se centra en los pequeños episodios que agregan sentido y especifican los rasgos de aquellas estructuras. Se trata de la teoría desde el propio interior de los hechos.

En ambos casos, los resultados se articulan con ideas provenientes de la lectura de obras que acompañaron el diálogo con la empiria, y que ayudaron a entender y a preguntar. Y es que, finalmente, las conclusiones y los aportes del estudio exceden los resultados. Éstos son minuciosos en las esferas específicas de la investigación, aquéllos los son en las consecuencias teóricas generales del estudio de los objetos desde esta perspectiva. Es en ese sentido que se sostienen las tres esferas de trabajo simultáneas: trabajo en el campo, escritura y relevamiento bibliográfico. Se trata de un procedimiento de carácter integrador de esas tres instancias, que mientras procede de lo general a lo particular en la exposición recurre a las irregulares inserciones que este recorrido deja ver.

Puede decirse además que se expondrá lo que hemos llamado “teoría sobreviviente”, esto es, las categorías que se han mostrado eficaces para nombrar a los aspectos de la cultura escolar que se han investigado, y se rendirá a la vez tributo a los conceptos “caídos” en el trabajo de campo, aquellos que no se mostraron lo bastante útiles, mencionándolos ocasionalmente en el análisis de los ejemplos. En otras palabras, no se pretende “relatar” el trabajo de campo como una historia, sino presentar las categorías resultantes, en una forma estratégica de ordenamiento expositivo, apelando a ejemplos ilustrativos en cada caso. En este procedimiento existen lugares imprecisos: ¿En qué momento, por ejemplo, la idea de “sistemas de objetos” dejó de ser una hipótesis, es decir, dejó de funcionar “conjeturando” acerca de la realidad y pasó a funcionar como una herramienta interpretativa? ¿Vale la pena decir que antes de llamarse “sistema de objetos” e investirse de ciertas propiedades, esa categoría se llamó “inventario funcional”, y antes “catálogo de funciones”, y antes “objetos de saber, objetos de disciplina, objetos de identidad”? ¿Es pertinente mostrar cómo la primera forma de organizar este informe se centraba en la clasificación de los objetos en “escolares”, “no escolares” y “en disputa”? Posiblemente no, pues a los efectos de justificar los resultados basta con desarrollar lo bastante minuciosamente las categorías finales y dejar que su eficacia descriptiva o explicativa hable por sí misma. Con respecto a la distinción entre estructura-aula y ambiente-aula: aunque sea una categoría propia acuñada a partir de las observaciones en el campo, funciona como marco amplio de

muchas otras categorías observadas y se inspira también en la literatura investigativa de la arquitectura y la filosofía que ya hemos reseñado. ¿Debe presentarse como resultado o como marco teórico?

Este tipo de dilemas se hacen presentes en la investigación etnográfica, donde investigar es nombrar en forma profunda y comprometida con la realidad hechos próximos a la vivencia pero difíciles de aprehender. Vale entonces esta introducción como justificación de la decisión tomada: mostrar centralmente la teoría "final", a partir de la que se elaboran conclusiones y se responden las grandes preguntas del estudio, y traer datos sobre las líneas que condujeron a construirla y fortalecerla en forma episódica cuando se lo considere oportuno.

#### **4.2 La etnografía y las etnografías**

Al hablar de etnografía se alude tanto a un enfoque para describir y analizar la cultura desde la investigación como al resultado de ese proceso. Nos referimos así a "la" etnografía para dar cuenta de una serie de principios que constituyen rasgos metodológicos y analíticos y a "una" etnografía para identificar un estudio específico que se ha realizado bajo los lineamientos de ese enfoque. Esta distinción, aunque parezca banal y evidente, traza un parámetro para entender los alcances de la etnografía en educación, pues en muchos casos las investigaciones se han apropiado del término para enfatizar la sensibilidad del estudio respecto de las perspectivas de los actores y para alejarse de otros enfoques, sin necesariamente definirse o ser rigurosamente aceptables como estudios etnográficos. Los distintos grados de apelación a "la" etnografía, entonces, no necesariamente convierten a un estudio en "una" etnografía.

Puesto que el origen disciplinar de la etnografía es la antropología, además, resulta necesario pensar en qué medida la extensión de sus procedimientos a otros contextos la transforman, la modifican, y cuánto y qué de su esencia se conserva. Muchas han sido además las reflexiones que en ese sentido han sido realizadas en dirección al ámbito que aquí nos interesa, la escuela, por pedagogos que escogieron un enfoque etnográfico para investigar tanto como por reconocidos etnógrafos provenientes de la antropología o la sociología que depositaron su interés en el mundo escolar.

Claramente, la principal tarea de los promotores y detractores de la mudanza de técnicas y criterios etnográficos al terreno educativo, y más específicamente escolar, ha consistido en señalar los límites de tal traslado, los efectos de erosión del sentido, el señalamiento de los obstáculos. Para Serra, por ejemplo, esta extensión de lo etnográfico a otros contextos ha devenido no sólo en modificaciones, sino en un proceso de *indefinición*: "(...) podríamos decir que se han tomado algunas características de la etnografía, pero pocas veces los trabajos supuestamente etnográficos que se han desarrollado desde disciplinas diferentes de la antropología han sido verdaderas etnografías". (Serra, 2004:166).

La adopción de sus técnicas características, afirma, se han tomado irreflexivamente dejando de lado "(...) su objetivo principal, la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura" (Ibíd.) Desde esta perspectiva, la apelación metodológica a la observación participante, la descripción naturalista, etc. no agotan la esencia de la etnografía, ni alcanzan para dar esa denominación a las investigaciones que las incorporan.

Respecto del término "etnografía escolar", aunque inexacto se ha consolidado en la práctica como el referente para esta operación de aplicación del enfoque etnográfico en el terreno educativo. La inexactitud reside en el hecho de que "ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución" (Serra, ob.cit:166). Por eso, si bien hay una convención en llamar "etnografía escolar" a la corriente en que se inscriben este tipo de trabajos vale la pena aquí especificar el propósito de recopilar algunos principios útiles a la investigación de lo escolar. Se trata esencialmente de construir criterios etnográficos para la investigación de la vida cotidiana en el espacio escolar y sus contornos. Este estudio, de hecho, encontró en el espacio de la plaza un entorno muy eficaz para indagar en la perspectiva de los alumnos mediante entrevistas y observaciones que hubiera sido virtualmente imposible desarrollar dentro de la propia escuela.

Este apartado se organiza en dos partes. En la primera desarrollaremos algunas ideas fuertes referidas al problema metodológico central, la posibilidad de pensar una etnografía escolar y los intentos realizados en pos de ese propósito. Para ello, se caracterizará a la escuela como *comunidad* y se ahondará en el tipo particular de acceso a ese espacio conocido, que merced al lugar que ha ocupado en la vida de todos, se reconocerá concebible como un *regreso* más que como un acceso, en el

que se magnifica el desafío de olvidar lo que se sabía de la escuela para poder conocerla de nuevo en su profundidad fáctica desde la mirada etnográfica.

La segunda parte incursiona en tres problemas específicos, que tanto la literatura sobre el tema como nuestra propia experiencia en varias escuelas durante el trabajo de campo – en nuestro sentir, indiscutiblemente etnográfico – han perfilado como relevantes. Primeramente, la cuestión de la burocracia, con fundamento en los hechos de que ciertos estudios han insistido en que constituye un dato central para entender la escuela y para analizarla desde este enfoque, y también porque la burocracia es, en parte, algo parecido a una teoría en uso acerca de la escuela, pues contiene definiciones, normas y procedimientos y reúne a su alrededor a buena parte de los “grupos en pugna” – tal como los definiera Giroux – que habitan una escuela.

Otro asunto que se abordará es el de la realización del trabajo de campo en una escuela, pues como espacio al que “se vuelve”, y como espacio burocratizado y atravesado por las prácticas significativas de la escritura y la propia construcción del conocimiento, posee fronteras difusas, reúne en su paradigmática territorialidad significados difíciles de sacar de contexto y difíciles también de poner en relación con otros y con otras categorías que las que se imponen por el sentido común. En el lenguaje escolar, lo *nativo* y lo *analítico*<sup>26</sup> se confunden en forma permanente, y es por eso también que el último asunto a abordar será la cuestión de la construcción de teoría acerca de la escuela.

#### **4.3 La etnografía escolar, un regreso y una invitación a olvidar**

Tanto en el minucioso repaso sobre la cuestión que realiza Serra como en otros (ver p.e. Velasco Maillo y otros, 2003; Jociles y Franzé, 2008, Domínguez Figaredo, 2006; Álvarez Álvarez, 2008) en la discusión parece tender a instalarse cierta vieja riña por la autenticidad: ¿es realmente “etnográfico” el estudio de la vida escolar bajo esta perspectiva? ¿cabe el uso de ese término? Este tipo de discusión es propia de muchos “términos estelares”<sup>27</sup> dentro de cada campo disciplinar o metodológico que se expanden o se popularizan fuera de su contexto de

---

<sup>26</sup> Aunque se ahondará en estos términos, digamos por ahora que los términos nativos son los que utilizan los propios miembros de la comunidad para nombrar su experiencia, sus objetos, sus espacios, mientras que la denominación analítica se desprende de una mirada exterior, que al nombrar conquista y ordena.

<sup>27</sup> Cecilia Braslavsky (1999) llamaba conceptos estelares a aquellos términos muy propios de un campo determinado que hegemonizan los debates, crean discursividad, se instalan en el centro de la disciplina definiendo a su alrededor una agenda de asuntos relevantes.

surgimiento: "dialéctica", "inconsciente", "estimulación temprana", etc. A los efectos de este trabajo, sin embargo, se procurará evitar esta suerte de elogio de una pureza en la naturaleza etnográfica del enfoque de investigación educativa a analizar, no porque carezca de interés, sino sencillamente porque resulta operativo en este caso dar por aceptable una posición flexible: de hecho, va de suyo que es la única postura epistemológica sostenible luego de haber decidido asumir un enfoque etnográfico, y sea cual fuere el resultado al que conduzca el anterior debate (esto es, a definir una total posibilidad de transposición o a refutar de plano cualquier traslado) se opondría a los fines específicos de este apartado: reseñar una serie de reflexiones acerca del uso de herramientas inspiradas y tomadas del enfoque etnográfico para analizar aspectos de esa "pequeña" política cotidiana de las relaciones escolares en la que los objetos son utilizados, significados y transformados.

Este objetivo demanda definir el espacio escolar como una *comunidad*, en el sentido amplio de capas de comunidad superpuestas: comunidad de habla, comunidad moral, etc. En la escuela pueden reconocerse un modo de vida y una cultura específica relacionadas con aquella "anti-estructura" que reconoce Turner en la *comunitas* "y que permite de hecho la supervivencia de la estructura" (Turner, 1968).

Los miembros de la escuela, como sucede en otros tipos de comunidad, "comparten miradas comunes acerca de la vida, persiguen objetivos similares y nombran su realidad con términos compartidos, tienen sistemas de reglas compartidos y se conciben a sí mismos como una entidad regulada por leyes y regularidades y estándares de moralidad" (Bailey, 1971) que se percibe en conjunto contrastada a un mundo exterior figurado como amoral o algo anárquico. Esta distancia con el afuera es necesaria a los efectos de la construcción de una identidad comunitaria y reserva un lugar relevante a los objetos más fuertemente "identitarios" en el establecimiento de esta delimitación.

La escuela es asimismo una comunidad moral pues aquellos que la habitan están dispuestos permanentemente a emitir juicios morales unos de otros. Y en la escuela, finalmente, hay unas pocas formas de comportamiento "universal" (como las tareas de inscripción a comienzo del ciclo lectivo) pero predominan los vínculos que Bailey caracteriza como "multiplex", en las que se identifica al otro como alguien a quien se conoce, con quien van asociados roles paralelos y superpuestos, etc. (Bailey, ob.cit.)

Lisboa Guillén, en su amplio repaso de la noción del concepto de *comunidad*, examina sus distintos usos y sentidos, mostrando cómo la discusión contemporánea acerca de la noción reviste importancia no sólo por la continua presencia que ha tenido en las ciencias sociales, sino por su puesta en práctica en sociedades y tiempos diversos. Comunidad se ha opuesto asimismo a "asociación", a "naturaleza", a "sociedad", a "anarquía"... y se ha asociado también a muchos de estos términos en contraste con otros. Como se dice en otro apartado de este informe respecto de la cultura, el concepto de comunidad es igualmente propenso a presentarse en el contexto de dicotomías cerradas. La oposición de Tönnies – considerado precursor en el uso del término – entre comunidad natural (*gemeinschaft*) definida, por ejemplo, por el parentesco sanguíneo, y comunidad voluntaria (*gesellschaft*) es criticada en el libro de Lisboa Guillén por romántica y centrada en una concepción sociológica del mundo. Y es que, de hecho, este tipo de debates esencialistas acerca del lazo que une a las personas en el marco de sociedades, instituciones, prácticas o rituales, ha dejado lugar más recientemente a un enfoque más centrado en develar lo particular y teorizar las relaciones ya instituidas como medio de definir sus estatutos, al punto de que las extensiones del término comunidad a comunidad lingüística, comunidad estética, etc. se amplían aún más hasta definir, por ejemplo una "comunidad hacker" en el mundo virtual (Oré, 2007).

Este estudio abrevará de una definición de comunidad muy asociada a la identidad, y del mismo modo que la identidad será conceptualizada como una serie de "lugares" o capas concéntricas, lo comunitario será también meritorio de ese tratamiento. Cada una de las matrices estéticas, funciones, conjuntos de gestos, contribuye de un modo particular a una idea global de "lo escolar" que reconstruye (remetatoriza) cada escuela para sí. Nuestro abordaje de la escuela como comunidad surge del encuentro entre un interés sustantivo por la cultura y una opción metodológica por la etnografía.

Además de entender a la escuela como comunidad, es oportuno analizar algunos principios centrales (y procedimientos derivados de esos principios) del enfoque etnográfico desde una mirada sensible a los rasgos de ese tipo particular de comunidad que es una escuela, procurando abordar también una cuestión central: si la etnografía se caracteriza entre otras cosas por la permanencia del investigador en el campo por un tiempo extenso a los fines de poder empaparse de la perspectiva de los actores, vivenciar desde su propia mirada su cultura, etc. ¿qué



pasa en un espacio como la escuela en el que todos hemos pasado varias horas diarias durante casi toda nuestra vida?

Sostendremos aquí que el acceso al campo, en el caso de la escuela, será siempre un *regreso*. Por más que se haya transformado significativamente y que admita diversas lecturas y usos, la etnografía remite en alguna medida al acceso a lo lejano exótico. Lo anterior sugiere que la escuela definitivamente no es en primera instancia "exótica". Sí es *exotizable*, aunque presente en ese sentido las dificultades propias de una realidad naturalizada en la que los términos nativos y analíticos se superponen y se confunden.<sup>28</sup> La etnografía transita, de todos modos, un camino desde la familiarización con lo exótico propia de sus comienzos hacia la exotización de lo familiar, en una oposición productiva que abre caminos (Da Matta, en Guber, 2001).

Lo anterior es claro en el ejemplo del lenguaje escolar; la etnografía encarna una relación particular entre teoría y empiria en la que a la vez que describe, se sumerge en el análisis: sustenta la conceptualización en los hechos y por eso en muchos casos las categorías que se construyen dialogan fluidamente con los términos nativos, los que los propios actores utilizan para nombrar su experiencia. La particularidad de la escuela es que en muchos casos los términos nativos son muy familiares, incluso los que se inscriben en subculturas escolares, como las que se construyen alrededor del uso de "objetos ilícitos", por poner un ejemplo próximo a nuestra investigación: todos hemos usado la palabra "machete", todos sabemos qué es un "traga", todos hemos sido acusados de "confundir libertad con libertinaje", etc.

Ahora bien, lo "exótico" como guía de la etnografía, herencia de ese distanciamiento del "otro-no-occidental" que signó sus orígenes en el siglo XIX, fue históricamente relevado por la posibilidad de otro tipo de extrañamiento, esta vez ante lo cotidiano. Como idea-fuerza, este relevo es una adecuada pieza del mecanismo que traslada a la etnografía al mundo escolar. Un entorno tan vivenciado y tan presente en la vida de todos como la escuela, finalmente, se vuelve a la larga invisible por "sobreprinterpretado". En otras palabras, resulta difícil concebir un aula, un patio, un acto escolar, como mundos exóticos, pues todo aquél que alcanzó el nivel universitario ha pasado al menos veinte años en esos espacios, cada día de la semana, varias horas. Pero se presenta en cambio como un

---

<sup>28</sup> Un análisis equiparable realiza Masson respecto del clientelismo político, en una interesante nota crítica realizada con posterioridad a la defensa de su tesis "La villa como aldea", en: Masson, 2003.

interesante desafío la tarea de que consiste en desconocer lo conocido y reencontrarlo bajo la luz de una nueva mirada. *Olvidar para poder ver*.

Del mismo modo que para el estudio de una cultura "diferente" o exótica en el sentido más lineal del término se hace necesario despojarse de los términos estructurales conocidos y tratar de entenderla en sus propios términos, al estudiar la cultura escolar desde el extrañamiento propio de este enfoque emerge la cuestión de qué categorías son aptas para nombrarla, qué dimensiones la atraviesan, que herramientas del lenguaje son más útiles para una buena descripción analítica.

Finalmente, la experiencia etnográfica conduce a la teoría bajo la forma de la palabra. Por eso toda etnografía comporta implícitamente alguna teoría acerca del lenguaje y conduce a un proceso de escritura en todo sentido integrado al del análisis. Para Peirano (2001) el habla "es un acto de sociedad y un ritual (...)" lo cual tiene como consecuencia que "la antropología siempre incorpora, de forma explícita o implícita, una teoría del lenguaje".<sup>29</sup> En otro sentido, los estudios metodológicos más recientes de Elsie Rockwell señalan la importancia de la escritura durante y después del trabajo de campo (Rockwell, 2008).

Y este interés se intensifica en un espacio como el escolar donde el lenguaje y en particular la escritura ocupan un lugar central en su sistema de reglas y valores. No sólo porque la misión central declarada y asumida de la escuela tiene mucho que ver con la escritura, sino también porque muchos de sus objetos más importantes son escriturables, y por eso mismo la analizaremos en su múltiple atravesamiento de objeto de estudio ineludible en la escuela, parte del proceso de construcción de teoría y del trabajo de campo.<sup>30</sup>

#### **4.4 Herramientas para una mirada etnográfica de la micropolítica escolar**

---

<sup>29</sup> Aunque esta aseveración no debería interpretarse, naturalmente, como la necesidad de elaboración teórica interna del lenguaje sino como un llamado de atención sobre la centralidad del lenguaje como escenario donde la cultura de la comunidad se pone en funcionamiento.

<sup>30</sup> Cuando afirmamos que las aulas están pobladas de objetos (esto es: objetos físicos, concretos) que se organizan y ubican en posiciones estratégicas del aula para favorecer ciertas formas de relación con el saber: lo *exponen* (pizarrón) lo *conservan* y *registran* como un relato (cuadernos de clase), lo *oficializan* (libro de referencia), lo *anuncian* y lo *adjudican* (boletines), lo *objetivan como transmisible* y lo *transforman* para tal fin (plan didáctico de la maestra). En todos estos casos, también aparece la escritura. El mundo escolar ha sido recurrentemente señalado en su fuerte atravesamiento de la escritura, y hasta se lo ha definido tajantemente como "epifenómeno de la escritura" (Pineau, 2008). Si bien no sólo las aulas, sino también los patios, pasillos, etc. son muchas veces pensados por los educadores como "ambientes alfabetizadores", "ambientes de aprendizaje", "entornos de saberes", sólo adquieren esta cualidad en virtud de los objetos que allí se disponen, y se trata en general de objetos escriturables.

Un punto de partida lógico es el necesario repaso del uso que se ha hecho de la etnografía en educación. Y ya un primer vistazo a este propósito muestra que se trata de una tarea de dos planos nítidamente diferenciados, al menos en la tradición de referencias eruditas al respecto.

Por una parte una serie de investigaciones clásicas, "insoslayables" en el campo educativo, pertenecientes a la llamada Nueva Sociología de la Educación y/o encarnada en la pluma de pedagogos consagrados como "críticos", y que constituyeron nuevos objetos de conocimiento e instalaron nuevas preguntas por medio de un abordaje investigativo novedoso. Ejemplos de esto son los estudios de autores como Bernstein, McLaren, Bourdieu y Passeron, Willis, Eisner, Young, McLaren, Apple, Jackson, entre otros. En conjunto se les reconoce haber instaurado durante la tardía segunda mitad del siglo XX ciertas preguntas movilizadoras en el terreno de la educación escolar, sobre asuntos tales como lo que implícitamente hace la institución más allá de sus fines explícitos, la impronta de los aspectos ideológicos que se condensan en el currículum académico, las dimensiones ocultas de la práctica escolar, la idea de que el funcionamiento real de las escuelas está atravesado por una diversidad de códigos más allá de las elaboraciones universalistas del saber académico o que un examen meramente formalista de la escuela es inútil a no ser que pongamos de manifiesto los procesos de producción cultural que llevan a cabo los agentes, sólo por esbozar a vuelo de pájaro algunas de las tesis centrales de los autores mencionados.<sup>31</sup> Aún con su peso en el campo educativo y con sus novedades en materia de definición de objetos de estudio, pocos de estos referentes se autoproclaman etnógrafos y no abundan en ese corpus reflexiones metodológicas sistemáticas ni preocupaciones cercanas a aquella "riña por la autenticidad" de la que hablábamos al comienzo de esta sección.

En otro plano, a veces superpuesto con el anterior, una serie amplia y dispersa de investigaciones se enfocan de manera más precisa en la cultura escolar y aspectos específicos de ésta. Pero ¿Qué estudios centrados en la cultura escolar se autoproclaman etnográficos? ¿Qué características presentan?

Para Goetz y LeCompte (en Murillo Arango, 2009) la investigación etnográfica en el terreno educativo se reconoce en cinco tipos distintos de investigaciones. Por una parte, las "historias de vida" y relatos profesionales, o el análisis de roles de individuos en situaciones escolares. Luego, las "microetnografías" basadas en la

---

<sup>31</sup> Un prolijo y sintético repaso de estas aportaciones puede hallarse en Jociles y Franzé, 2008:25

observación de pequeños grupos de trabajo o de juego en clase. En tercer lugar, los estudios de clases escolares concebidas como "pequeñas sociedades", los estudios de establecimientos bajo la misma perspectiva, y finalmente las "comparaciones controladas conceptualmente".

Otra revisión, aceptada por varios autores de artículos y ensayos recientes sobre el tema de la etnografía en la educación (cf. Domínguez Figaredo, 2006; Murillo Arango, 2009) es la de Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada (2003) para quienes los estudios que adscriben a la categoría de etnografías escolares se reúnen en: a) estudios de fenómenos educativos no escolares (la familia, los grupos de amigos y otras formas de relaciones sociales que poseen características educativas) pero cuyos desarrollos teóricos bien podrían constituir algún tipo de aportación a la educación escolar en alguna de sus múltiples formas; b) estudios de nexos conceptuales y empíricos entre la escuela y ciertos elementos del contexto. Familias, vecinos y comerciantes del barrio se inscriben en variables culturales que entran a la escuela y que se han estudiado bajo la denominación de etnografía escolar; c) estudios centrados en la escuela y sus formas de organización: el uso de los espacios, la organización de los tiempos, la disposición de los cuerpos, etc.; d) estudios de las relaciones y las interacciones en el ámbito escolar; y e) estudios sobre la comunicación en el interior del aula, o sobre el procesamiento de acontecimientos específicos (Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 2003).

Cabe señalar que los "fenómenos educativos no escolares" abarcan la educación a distancia y todo el espectro de incursiones que se ha venido dando en materia de la llamada "etnografía digital" (Ardèvol y otros, 2003). Esta investigación, de hecho, comenzó centrada exclusivamente en la escuela y al conocer de cerca la vida cotidiana de los chicos, debió ampliarse al menos a la puerta de la escuela y a la plaza del barrio para obtener una mirada más amplia de su experiencia escolar.

En algunos casos, finalmente, la idea de un conocimiento profundo obtenido a partir de un contacto sostenido y sistemático con la realidad estudiada y el énfasis en los procesos culturales ha tendido a hacer aparecer lo etnográfico en el contexto de producciones textuales no investigativas, como programas o modelos de mejora escolar. Y del mismo modo la intención de modificar la realidad se ha sumado a algunos análisis sobre las finalidades de la etnografía escolar (p.e. Álvarez Álvarez, 2008 y algunas referencias de Hammersley y Atkinson, 2005). Puede afirmarse, en todo caso, que no sorprende que en un campo tan orientado a la acción y tan exigido por demandas prescriptivas se produzcan estas transformaciones.

#### 4.4.1 Escuela, burocracia y etnografía

Las escuelas son, entre otras cosas, burocracias. Sin ahondar en una revisión profunda de la cuestión de la burocracia, que excedería los alcances de este escrito, digamos que las especificidades que esto conlleva para la investigación desde un enfoque etnográfico o de inspiración etnográfica tienen que ver con que en la escuela aparece con fuerte vigencia aquél conjunto de “reducciones extremas del sujeto” propias de la burocracia, que en palabras de Díaz de Rada en su minucioso estudio sobre la burocracia escolar y sus nexos – desde su perspectiva conflictivos – entre ésta y el enfoque etnográfico “desubjetivan, descarnan, quitan las partes blandas del sujeto convirtiéndolo en individuo” (Díaz de Rada, 2008:31).

La producción burocrática, desde este punto de vista, produce (o se asume capaz de producir) un ordenamiento colectivo de la vida social al que subyace una ideología individualista, opuesto a la ideología holística de la etnografía. “Lo contrario de individualismo”, afirma Díaz de Rada, “no es colectivismo, sino holismo, indagación en las relaciones sociales”. La racionalidad burocrática opera definiendo conjuntos abstractos de saberes, funciones y procedimientos diseñados con pretensión de universalidad, lo cual contrasta con el interés etnográfico en “las instituciones concretas, los establecimientos, los lugares y puntos de acceso donde de hecho sujetos de carne y hueso ponen en juego sistemas convencionales de reglas”. Y entre las oposiciones que señala este autor, dialogando con los clásicos del caso (Parsons, Wallace, Giddens, Weber) aparece también la dicotomía entre el centramiento de la burocracia en los *resultados* y de la etnografía en los *procesos*. Este estudio atravesó la cuestión de la burocracia en la medida en que apareció como vehículo del sistema de legalidades en la administración de disciplina y como expresión de la presencia estatal bajo la figura identitaria del funcionario. Pero debe decirse que no partimos del supuesto de que la burocracia guionaría las relaciones, pues sabemos que esa suposición, aceptable como la lectura nativa de ese sistema de reglas, amerita ser sometida a duda y no constituye un marcote abordaje para nuestro problema.

Ahora bien ¿Son estas oposiciones ideológicas, teóricas y fácticas verdaderos obstáculos que se imponen a la investigación? ¿O se trata de rasgos de la escuela que, al contrario, la convierten en un objeto-entorno de estudio más interesante? ¿Lo que se hace en el aula con el conocimiento, no se parece a lo que hace la

burocracia, no le "quita las partes blandas" para objetivarlo y hacerlo transmisible? Desde nuestra perspectiva, la etnografía se enfrenta a formas de organización estables en todos los casos, y eso no es en ningún caso una justificación de las dificultades sino del interés para su estudio. Tal vez la diferencia resida en el hecho de que otras formas sociales estables – como el ritual, por traer un ejemplo de indudable interés etnográfico – carecen del grado de explicitación de su organización interna, y en el caso específico de la escuela, que se presentan como estructuras que en muchos casos se instauran muy en el centro de la escena.

Coincidiremos entonces en que esta hiperpresencia de la burocracia estructural exige una enorme sensibilidad para "mirar por detrás, por debajo y alrededor de los datos en el momento mismo en que proyectamos el modo de su producción" (Ibíd.). Y especialmente en la idea de que el primer y verdadero riesgo importante a tener en cuenta en relación a las burocracias escolares (y tal vez el único que realmente atentaría contra la validez del estudio) sería creer que los sujetos toman las formas que las burocracias les proporcionan (Ob. cit.:30-31). En otras palabras, la burocracia sería un obstáculo para la investigación etnográfica escolar si creyéramos que la vida cotidiana en las escuelas es sólo una realidad regulada o configurada por la burocracia, y no al contrario. O si omitiéramos el hecho obvio de que esa vida cotidiana también dispone de la burocracia para legitimar sus otros motores identitarios, sus otras legalidades vividas.

#### *4.4.2 Juego y etnografía*

En la escuela, entre tantas cosas que se hacen, se juega y/o se dice jugar. Tanto en forma más o menos programada (en el contexto de actividades de enseñanza "lúdicas") o permitida (en el "recreo") como en forma prohibida, en el contexto de disgresiones de los alumnos y situaciones más o menos "clandestinas" desde la perspectiva de la legalidad del aula. En el lenguaje cotidiano abundan de hecho las expresiones referidas al juego como opuesto del estudio, el trabajo y las actividades "serias". Esta investigación, además, destacará entre sus resultados la relevancia del análisis del juego en las situaciones escolares. Vale la pena entonces analizar brevemente qué tipo de lectura etnográfica es pertinente realizar en relación a esta dimensión de la experiencia en la escuela que, como se verá, ha adquirido fuerte relevancia.

Si metodológicamente la antropología es madre de la etnografía, debe decirse también que entre sus objetos de estudio privilegiados, a la par que el ritual, los mitos y los atuendos, por ejemplo, se destaca el juego. En este estudio las situaciones de juegos en el patio y en la plaza (donde el juego encuentra ambientes de gestualidades habilitantes, aunque diferentes en ambos casos) y en el aula (como transgresión a las reglas de la situación de clase), servirán de insumo para pensar un clima escolar que, para ser pensado holísticamente, demanda incluirlos en el escenario de lo que acontece.

La cuestión del juego en la escuela aparece como ineludible para entender la cultura vivida por los alumnos, pues constituye un espacio de expresión, negociación y resistencia, invaluable. A nivel del discurso, sin embargo, la cuestión del juego aparece de distintas maneras y en forma más o menos marginal. El abordaje etnográfico permite dar entidad a esta dimensión que, aunque subrepresentada en las categorías que la didáctica, la pedagogía, etc. enarbolan para entender la escuela, emerge en un lugar central al contemplar la propia empiria.

#### *4.4.3 Acerca del trabajo de campo en la escuela y en la plaza del barrio*

La idea de Pritt-Rivers de que ser "extranjero" es un peligro para la comunidad local sirve para pensar también el acceso del investigador al campo: puesto que al no pertenecer a la comunidad inmediata, al estar apartado del ámbito propio en el que se puede ser juzgado (en este caso, la academia, la universidad) no se estaría restringido en la misma medida que los locales. Hay en la extranjería algo de impunidad. Una de las particularidades del trabajo de campo en la escuela – y en particular en la escuela pública en la Ciudad de Buenos Aires – es la fuerte resistencia al acceso que imponen una serie de normas explícitas y de mecanismos de resguardo de la visibilidad.

La idea de "protección a la infancia" que subyace a la misión de la escuela, por un lado, y por otro las varias imágenes fantasmáticas que evocan vagamente una exacerbada preocupación por evitar que la institución protagonice cualquier tipo de episodio público que pueda llegar a ser documentado por medios masivos o electrónicos de comunicación, muy presentes en el discurso cotidiano, se presentan como dos grandes dimensiones de esas resistencias.

Por añadidura, esta observación se conecta con una de las ideas de las que partimos: que la etnografía educativa, aún situada en una comunidad escolar, excede lo escolar en un sentido geográfico; y así como la escuela no es el lugar al que usualmente llamamos escuela sino que abarca también al conjunto de relaciones, normas, lazos, etc. que la comunidad que la frecuenta extiende también a otros espacios, la etnografía escolar (y el trabajo de campo) debería poder depositar su mirada en este tipo de espacios paralelos: el barrio, la plaza, los medios de comunicación, y los espacios reales y virtuales de encuentro de los alumnos (como redes sociales, sistemas de mensajería instantánea, etc.).

Las dos ideas anteriores – esto es, el hermetismo de la escuela y su definición ampliada al espacio circundante – resumen algunos problemas y sugieren algunas estrategias en relación al acceso al campo. Será útil ilustrarlo con un ejemplo tomado del Diario del trabajo de campo.

*Fragmento del Diario del trabajo de campo, abril de 2008.*<sup>32</sup>

La observación cotidiana de clases en segundo grado me permite saber mucho sobre los chicos, sus temas de conversación, sus problemas y conflictos habituales, etc. pero es una situación poco propicia para conversar con ellos. Las veces que lo hago, llego a tener charlas cortas y poco “sustanciosas”. Pero pude saber que se ven fuera de la escuela casi todas las tardes en la plaza de la calle N. Como los padres trabajan, suelen quedarse ahí varias horas solos, o al cuidado de hermanos mayores. Durante la semana que pasó, concurrí dos veces a la plaza y noté que el hecho de hallarme fuera del contexto en el que se habían habituado a verme, produjo en los chicos un entusiasmo, una sensación de novedad.

La segunda vez llevé hojas y crayones para dibujar y mientras se entretenían con los materiales pude conversar muy largamente con algunos de ellos. Estoy desarrollando un instrumento (que por supuesto no tendré más que en mi cabeza en ese momento) para ayudarme a aprovechar este nuevo espacio que descubrí tan cercano a la vida cotidiana de los chicos.

Diremos, siguiendo a Serra, que el trabajo de campo es más que una técnica: es “una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples (...), una forma de situarse respecto al objeto de estudio que permite el desarrollo de diferentes técnicas de investigación” (Serra, 2004:167). Hacerse idóneo en el uso del lenguaje local (que no es un “idioma” en el caso de la escuela

---

<sup>32</sup> Llamamos “diario del trabajo de campo” a las notas, algunas sistemáticas y otras bastante dispersas y esporádicas, que fueron tomadas en cuadernos, servilletas de papel, o grabadas en rincones discretos de la escuela durante la realización de esta investigación.



pero que sí se define como tal por sus particularidades de “jerga”, sus tecnicismos, etc.) y forjar una relación de confianza que surge de la convivencia son instancias que se alcanzan mediante el trabajo de campo y que convierten al investigador en un “cualificado receptor y decodificador de mensajes” en esa específica comunidad (Ibíd.).



**Fig. 5 Los niños en la plaza observan y discuten lo que sucede en la escuela a partir de la observación de fotografías de objetos escolares, o bien dibujan y conversan libremente.**

En la plaza las conversaciones se van armando en forma desordenada. Todo, o casi todo, se graba con un discreto dispositivo digital que queda apoyado sobre la mesa, entre los lápices o los platos de galletitas. Los chicos juegan, dibujan. Hablan conmigo y entre ellos. La tarea consiste en, de a poco, orientar la charla hacia los temas escolares, y dentro de éstos, hacia los objetos. No es difícil: pronto se hace evidente que estos temas forman parte importante de sus intereses espontáneos.

A diferencia de las situaciones formales de entrevista, estas conversaciones tienen lugar dentro de un marco de espontaneidad que las hacen valiosas. Lo que aparece en ellas raramente carece de un sentido claro. Por otro lado, si como nos empeñaremos en mostrar a lo largo de los siguientes capítulos, el ambiente escolar imprime una gestualidad determinada en los sujetos escolarizados, hablar de la escuela encontrándose fuera de su influjo representa sino un requisito metodológico, al menos una oportunidad importante de encontrar datos válidos.

## 4.5 Instrumentos

Del mismo modo que fue necesario construir alguna reflexión acerca de cuánto deberíamos dejar saber a los actores escolares acerca de nuestros objetos de estudio, pues al conocerlos de algún modo los condicionamos a mostrar u ocultar aspectos específicos de sus experiencias, opiniones y creencias, la cuestión de los modos de registro resultó de gran importancia en estas mismas líneas de reflexión. El registro inicial de escritura posterior o simultánea parecía, antes de comenzar el estudio, impecable. Un primer instrumento para la "*Descripción de la vida cotidiana*" se proponía funcionar durante el primer período de observación de al menos una semana continua con el grupo, con la finalidad de alcanzar un grado de familiaridad con sus rutinas, sus tiempos cotidianos, y dimensionar las observaciones más específicas que seguirán en instancias posteriores. En esta etapa el registro sería *a posteriori*, y se definiría como una toma de apuntes para las observaciones posteriores con registro. La función central de este período fue *la inmersión en las rutinas del grupo*, por lo que creímos que sería oportuno participar lo más posible de las actividades, establecer un *rapport* con el grupo, identificar los roles al interior del mismo, etc. Mediante esta toma de apuntes, se irían precisando y ajustando los instrumentos de observación para la siguiente etapa.

El instrumento, entonces, se centró finalmente en lo que era relevante de ese primer momento: el recupero de los elementos relevantes de la vida cotidiana en el grupo y los objetos escolares que guardan alguna relación con dichos elementos: momentos estructurales de la jornada escolar, actores involucrados en cada momento, espacios utilizados, conflictos recurrentes, códigos verbales, códigos relacionales, funciones manifiestas dentro del grupo, consignas recurrentes del docente, rituales (de inicio, de transición, de cierre, de reacción ante pequeños incidentes)

Gráficamente, el instrumento se presentaba con el siguiente diseño:

**Fig. 6. Instrumentos**

Instrumento # 1	
Intervención #: (total / este grupo)	fecha: grupo:
Tipo de intervención: (observación in situ / registro posterior)	
ELEMENTOS RELEVANTES DE LA VIDA COTIDIANA EN EL GRUPO	OBJETOS ESCOLARES QUE GUARDAN ALGUNA RELACIÓN CON DICHO ELEMENTOS
momentos estructurales de la jornada escolar	

actores	
espacios	
conflictos recurrentes	
códigos verbales, códigos relacionales	
funciones manifiestas dentro del grupo	
consignas recurrentes del docente	
rituales (inicio / transición / cierre / reacción ante incidentes)	

Siguieron a este período una serie de observaciones esporádicas, de una jornada de duración cada una de ellas, a intervalos de no más de una semana, tendientes a profundizar en episodios reconocidos como particularmente relevantes. En este período se observó a los grupos y se registraron aquéllas situaciones en las que se involucraban objetos, y que revestían mayor interés para el estudio.

Como la unidad de observación central fue el *episodio*, los registros habrían de centrarse en torno a un conflicto, acontecimiento, segmento o conjunto de actividades nucleadas en torno a una temática donde estén involucrados objetos escolares. A propósito de cada episodio se indagó luego mediante otras técnicas acerca de los sentidos atribuidos al mismo por parte de los actores involucrados en ellos.

La forma gráfica del instrumento correspondiente a estos procedimientos estaba inspirada en los trabajos de Glaser y Strauss, y se componía de las clásicas tres columnas:

Instrumento # 2		
Intervención #: (total / este grupo)	fecha:	grupo:
Tipo de intervención: (observación in situ / registro posterior)		
Descripc. del episodio:		

DESCRIPCIÓN	IMPRESIONES	CATEGORÍAS
de las conductas observables	y comentarios que dan sentido y ponen en	provisorias que habrán de permanecer "al

	contexto lo observado	margen" a la espera de seguir confrontándose con sucesivas observaciones
(espacio necesario)	(...)	(...)

Este instrumento, sin embargo, casi no fue utilizado en forma de registro escrito. En su lugar, fue implementada una técnica alternativa que terminó resultando útil en casi todo el trabajo de campo, incluso para las anotaciones posteriores: la grabación.

Ubicado el investigador en una posición estratégica del aula, que es en general un espacio más o menos ruidoso y de climas intermitentes, el discreto dispositivo de grabación digital permite registrar en voz baja lo que va ocurriendo y los comentarios personales, en momentos en que se pasa desapercibido o la atención está más concentrada en una tarea.

Reemplazar el registro escrito por el registro grabado demandó crear un código para pasar "de columna en columna" en el texto verbal que se compone. La palabra "comentario" en medio del registro grabado, funcionó como indicio de que lo que diría a continuación sería un elemento de interpretación de la descripción, mientras que las palabras "descripción" y "categoría" funcionaron como referencias de las otras columnas del registro. Cuando las grabaciones fueron hechas a posteriori, además, la resolución inmediata de la cuestión - central - del registro minucioso contribuyó a hacer fluido el proceso posterior de escritura. Naturalmente, este recurso no fue utilizado sino en ambientes donde la voz al grabar o la propia presencia del grabador fuera lo bastante discreta y lateral como para no representar una distracción mayor a la de un anotador, por ejemplo. Se usó muy poco en situaciones de aula, y sí principalmente para observar patios de recreo desde ubicaciones laterales, y en momentos de recuperación posterior de lo observado.

La voz de los actores ha sido recuperada sin sacarlos de su contexto. Aunque en alguna instancia pueda ser oportuno realizar entrevistas al docente a cargo del grupo y a otros actores involucrados en episodios, las entrevistas en esta etapa no

han sido entrevistas “en profundidad”, sino diálogos breves y contextualizados en los que se indagó acerca de los sentidos que los actores dan a los episodios en el contexto mismo de su ocurrencia, con la menor reelaboración posible.

El instrumento más eficaz, sin embargo, ha sido claramente el que permitía recapitular al final de cada día de trabajo de campo, y al finalizar cada semana, las impresiones más importantes. El formato fue variando y estos escritos fueron, a la vez, espacios de autoevaluación, de reflexión y de replanteo de los términos en que se iba desarrollando el trabajo. La forma esencial de este instrumento es la forma lógica esencial de la investigación: confrontar teoría y empiria, y las grabaciones o anotaciones al final de cada jornada buscaron que la primera fuera eficaz en la descripción o explicación de la segunda. El final de cada jornada era por lo general el “momento creativo” en que las palabras nativas se avizoraban interesantes para crear categorías analíticas o unas nuevas aparecían salidas de otros contextos o vivencias.

En el siguiente apartado nos concentraremos en la cuestión de la construcción de teoría en la etnografía escolar. Antes sin embargo cabe decir algo más sobre un tema que está atravesando ambas instancias, como se ha anticipado: la cuestión de la escritura.

Las escuelas, simplemente porque no están culturalmente tan alejadas de la cultura propia del investigador, están pobladas de personas que muestran en general interés y curiosidad por el contenido, propósitos y resultados de la investigación. Y el hecho de que los textos producido sean luego leídos por quienes son sus personajes, como afirma Rockwell, “ha dado lugar a una mayor conciencia de la difícil tarea de construir puentes entre la experiencia de campo y la redacción etnográfica” (Rockwell, 2008). Y aunque en rigor podría señalarse la pertinencia de esta precaución para cualquier etnografía, es evidente que el universo escolar está conectado al universo académico por lazos mucho más fluidos que los de las comunidades tribales de África, por ejemplo.

La etnografía, agrega Rockwell, “no termina con el trabajo de campo sino con la producción de textos.” Y señala un requerimiento que, entendemos, apunta a que la sensibilidad que se desarrolla durante el trabajo de campo hacia los modos locales de ver la realidad puedan ser transferidos al texto: quienes redactan estos textos deben ser *los mismos* que hicieron el trabajo de campo. Más adelante

volveremos sobre la cuestión de la escritura, que fue concebida aquí mucho menos como herramienta de comunicación que como genuino procedimiento de análisis.

#### **4.6 Acerca de la construcción de teoría a partir de la etnografía**

Los sistemas sociales – y la escuela en muchos sentidos se organiza como uno, y se relaciona a la vez con otros – no son una realidad natural, y no pueden ser entendidos ni abarcados como tal, ni tampoco a través de la metáfora de una “máquina”, como señala Leach. La realidad desde este enfoque puede *parecer* estar ordenada, sólo si imponemos sobre los hechos una invención del pensamiento. “Primero”, dice, “inventamos para nosotros un conjunto de categorías verbales elegantemente dispuestas para que constituyan un sistema ordenado, luego encajamos los hechos a las categorías verbales y ¡e! de pronto se ‘ven’ los hechos sistemáticamente ordenados. Pero en este caso el *sistema* es un asunto de relaciones entre conceptos y no de relaciones ‘verdaderamente existentes’ dentro de los datos fácticos brutos” (Leach, 1976:21).

La afirmación de Leach, antropólogo y etnógrafo, tiene un tono irónico y autocrítico. Él sabe que la construcción de teoría está condenada al positivismo, aunque sea a un positivismo consciente y lleno de precauciones y reservas. La etnografía es atenta a esta realidad y trata de paliar sus efectos asumiendo el peso de la subjetividad del investigador. En armonía con esta idea, afirman Jociles y Francé que “no pueden elaborarse marcos teóricos capaces de restituir su complejidad a las realidades que se investigan sin un uso reflexivo y por lo tanto también complejo de los instrumentos teórico-metodológico empleados para estudiarlas”. (Jociles y Franzé, 2008:9).

Ahora bien, enmarcar teóricamente un objeto (lo cual se logra al “elegir un marco teórico”, como suele decirse, y también inventando otras palabras, pues en eso consiste la “teoría”) se presenta como un reflejo casi automático en la investigación. Resulta casi una obviedad que deba escogerse un sistema de palabras que nombren eficazmente a los objetos de estudio para así poder manipularlos conceptualmente y extraer de ellos un material empírico “limpio”, desprejuiciado, objetivo. Asimismo parece inevitable elegir ese conjunto de términos capaces de “normalizar” la realidad dentro de un menú más o menos estandarizado de opciones disponibles, que en el caso de la ciencia social – y de los estudios educativos llamados de “orientación etnográfica” – se compone de la lista

de autores que enumeramos párrafos atrás como “insoslayables” en el campo educativo, pertenecientes a la llamada Nueva Sociología de la Educación, “críticos”, etc.

Para el caso de la etnografía, sin embargo, y a los efectos de situar un estudio del campo educativo en sintonía con sus principios, es menester entender que el enfoque y la lógica de la construcción de conocimiento tienen poco que ver con este habitual procedimiento, y aunque de hecho sí se dialogue con ideas preconcebidas referidas al objeto, la tarea central es establecer vínculos entre los propios términos en que la realidad es nombrada por sus “nativos” y los análisis que a partir de allí puedan realizarse.

Volviendo a las formulaciones de Leach, se trata esencialmente de la distinción entre la estructura que puede existir dentro de un conjunto de categorías verbales y “la falta de estructura que normalmente existe dentro de cualquier conjunto de hechos empíricos directamente observados” (1976:11). Las estructuras, entonces, “existen solamente como construcciones lógicas”, son un dibujo mental o una metáfora inspirada; la tarea profunda consiste en establecer relaciones entre esta abstracción y los hechos del trabajo de campo empírico, ajustándola y moldeando las categorías (Ibíd.).

Otro supuesto etnográfico acerca de la construcción de teoría que tiene especial relevancia en el ámbito escolar es el que define a la cultura como un proceso flexible, reflexivo, hecho de convenciones, pero también sujeta a transformarse. Desde esa idea, teorizarla demanda tomar en consideración la imposibilidad de dictar reglas universales para su funcionamiento y el axioma de incluir siempre al sujeto y su producción en el sistema teórico a confeccionar. Ya hemos formulado la idea de cultura según Geertz como un concepto semiótico, donde la cultura es una urdimbre tejida y habitada por el propio hombre, y donde el análisis de la cultura ha de ser “no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (1992:2).

Es esta concepción también la que sostiene Díaz de Rada cuando afirma que “los sujetos, teóricamente están hechos de esas convenciones al ponerlas en juego y [al hacerlo] son sus agentes y pueden negociarlas hasta el punto de modificarlas” (Díaz de Rada, Ob.Cit.:12). Para este trabajo, este es un dato importante que ayuda a justificar el objeto de estudio, pues los objetos de la escuela, a la vez que son un escenario estable que habla de las convenciones establecidas (tan

establecidas, podría decirse, que han generado un sistema de objetos para sostenerse) son transformados, saboteados, modificados, utilizados diferencialmente. En fin, muestran la parte "sólida" y la parte "volátil" de la cultura escolar.

Todo esto no significa que no pueda partirse de conceptos previos, como se ha dicho, pero el etnógrafo no va al campo para confirmar lo que creía ya saber, como señala Rockwell, sino para construir nuevas perspectivas sobre realidades ajenas o familiares. El costo de este desafío es "salir más confundidos que seguros", pero el beneficio es acceder a un terreno de conceptualización de la realidad cultural difícil de acceder por otros medios.

#### **4.7 Presentación metodológica de la investigación**

##### **Diario del trabajo de campo, fragmento**

Comencé el trabajo de campo sabiendo que éste formaba parte del diseño metodológico de la investigación, y esperando con algo de ansiedad que las jornadas dedicadas a estar en la escuela fueran una vivencia "rica en acontecimientos" que me sirviera esencialmente para *escribir un texto*. Mi actitud era entonces la de esperar que sucediera algo que me permitiera avanzar en la fundamentación de algunos argumentos que ya estaban esbozados en mis borradores.

Este trabajo de campo, sin embargo, sólo se comenzó a mostrar fructífero e intenso cuando esa vida cotidiana escolar comenzó a seducirme más allá del texto flotante que intentaba atraparla o nutrirse de ella, cuando la motivación para transitar el día a día en el aula comenzó a ser la propia construcción de términos que sirvieran para comprender lo que sucedía allí, para nombrar el motor de esa curiosidad que emergía. Había cosas que parecían nuevas porque todo el tiempo habían estado allí delante sin un vocabulario que las nombrara eficazmente. Descubrí entonces el sentido profundo de algo que me gustaba decir a menudo: *investigar y construir teoría es hablar del mundo con palabras que lo sepan nombrar*; y pude asumir (aunque tal vez desde una perspectiva metodológicamente rigurosa esto suene algo extraño) que el ingrediente esencial para resguardar la validez y de la confiabilidad del conocimiento producido mediante las técnicas etnográficas es posiblemente la honestidad con uno mismo, es usar como piedra de base la certeza personal de que las palabras soportan los hechos, de que los conceptos contienen - o al menos sostienen la ficción de poder contener - a la realidad.



Si es difícil pensar lo humano porque somos humanos, no es menos cierto que es difícil pensar a la escuela por fuera de su propia lógica, de sus propios ardides desde los que reclama ser pensada, sin ser pensados por ella. Esta investigación ha sido desarrollada sobre la convicción de que la etnografía y los avances que se han realizado en el traslado de algunos de sus principios a la investigación educativa son un buen indicio de que, aunque difícil, se trata de una tarea posible y productiva.

Este estudio, como toda investigación de orientación etnográfica, se basa en un diseño de trabajo de campo. El mismo se desarrolló en seis secciones escolares, de un total de dos escuelas, una de gestión pública y otra de gestión privada, ambas de doble jornada. Las secciones elegidas fueron segundo grado, sexto, y sala de 5 años. Posteriormente, se realizó una segunda inmersión en el campo, añadiéndose al estudio otra escuela, de gestión pública y jornada completa.

Todas las escuelas fueron escogidas con características similares en cuanto a envergadura, en tanto tienen los dos niveles de enseñanza que se estudiaron (Nivel Inicial y Primaria). Se tomaron los segundos y séptimos grados de la escuela primaria y la sala de 5 del Nivel Inicial, según lo ilustra el siguiente esquema.

	<b>Instituciones de gestión pública</b>	<b>Institución de gestión privada</b>
<b>Sala de 5 años</b>	1	1
<b>Segundo grado</b>	2	1
<b>Sexto grado</b>	2	1

**Fig. 7 Escuelas del trabajo de campo**

Las incursiones del trabajo de campo se plantearon en varias etapas:

- PRIMERA ETAPA. Un primer período de observación de al menos una semana continua con el grupo, con la finalidad de alcanzar un grado de familiaridad con sus rutinas, sus tiempos cotidianos, y dimensionar las observaciones más específicas que seguirían en instancias posteriores.
  - En esta etapa el registro fue *a posteriori*, como una toma de apuntes para las observaciones posteriores, algunas de las cuales serían con registro simultáneo. La función central de este período fue *la inmersión en las rutinas del grupo*, por lo que resultó oportuno participar de

- algunas actividades, establecer un rapport con el grupo, identificar los roles al interior del mismo, etc.
- Mediante esta toma de apuntes, se fueron precisando y ajustando los instrumentos de observación para la siguiente etapa.
- SEGUNDA ETAPA. Una serie de observaciones esporádicas de una jornada, u observaciones durante dos y tres días seguidos, a intervalos de no más de una semana, durante siete meses.
- En este período se permaneció junto a los grupos y se registraron aquéllas situaciones en las que se había determinado que tienen lugar los episodios que involucran objetos que revisten mayor interés para el estudio.
  - La unidad de observación fue el *episodio*, esto es, los registros se fueron centrando en torno a un conflicto, acontecimiento, segmento o conjunto de actividades nucleadas en torno a una temática donde estuvieran involucrados objetos escolares. A veces el episodio era complejo y significativo para todos, y podían recogerse las impresiones de cada uno, otras veces era sólo una connotación mínima y sutil otorgada a un pasaje breve del día escolar. A propósito de cada episodio se fue indagando luego mediante otras técnicas acerca de los sentidos atribuidos al mismo por parte de los actores involucrados en ellos.
  - La técnica de registro que se impuso por su óptima adecuación a las circunstancias del trabajo de campo, fue la grabación de la propia voz con un discreto grabador digital, para luego ser recuperada y transcrita en la computadora.
  - Los registros fotográficos de objetos y espacios, que constituyeron apenas un recurso secundario que podría no haber formado parte del estudio, se realizaron con la cámara del teléfono celular, y sólo a los efectos de ilustrar en el informe final los análisis descriptivos de objetos que se concentran especialmente en el capítulo 9.
- TERCERA ETAPA. Entrevistas a docentes a cargo de los grupos y a otros actores.
- Las entrevistas, por lo general, no fueron entrevistas "en profundidad", con excepción de una serie de encuentros con el director de una de las escuelas, que sí pueden calificar como entrevistas etnográfica. Fueron más bien diálogos breves y contextualizados en los que se indagó sobre los sentidos que los actores dan a los episodios en el contexto mismo de su ocurrencia. Un mismo episodio que tuvo en su núcleo de sentido

presencia fuerte de objetos escolares, fue entonces analizado desde la mirada de los distintos actores involucrados a partir de su reconstrucción posterior y en el mismo momento de su ocurrencia.

- Las entrevistas con alumnos tuvieron lugar, principalmente, en la plaza del barrio, situada a una cuadra de una de las escuelas de gestión pública.

La primer etapa de observación por inmersión seguida de sucesivas incursiones se basa en una concepción de la observación participante como "proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar [en ella] al punto de mezclarse (...) [y que] sus miembros actúen de forma natural, para luego salirse (...) del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos y comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello (Kawulich, 2005:67)

Un aspecto relevante guarda relación con el modo de acceder a la cultura propia de los alumnos, muchas veces construida con algún grado de "clandestinidad" y donde existen definiciones que surgen de la trasgresión a reglas de la escuela. Un buen ejemplo de ello, que tomamos en abstracto, ya que no lo pudimos observar durante este estudio, es el uso de los llamados "machetes" (resúmenes artesanales de pequeño porte que los alumnos utilizan para hacer trampa en los exámenes). En un trabajo sobre los dilemas éticos de la observación participante, RODGERS analiza "en qué grado es necesario "hacer del peligro una vocación" involucrándose en episodios que rozan la ilegalidad "para poder comprender propiamente el fenómeno" (2004:2) Los estudios de Rodgers, sin embargo, se refieren a la participación del investigador en una pandilla de delincuentes.<sup>33</sup> El tenor de las irregularidades o pequeñas faltas en que incurren los alumnos y en las que será preciso ser, sino "cómplice", al menos neutral y complaciente, no reviste tal grado de contradicción ética. En este caso, se pudo lograr una relación de proximidad y una ilusión de cierta simetría con los alumnos, de modo de acceder a sus propias valoraciones sobre los objetos escolares, en un delicado equilibrio donde no fue difícil eludir conflictos, ni perturbar el trabajo del docente. La amplia experiencia del investigador como docente en ambos niveles de enseñanza contribuyó a esto.

---

<sup>33</sup> "Muchos me han criticado diciéndome que no se podía justificar moralmente la participación en hechos violentos con fines de investigarlos. Me dijeron que aceptando unirme a la pandilla acepté conscientemente participar en varias actividades violentas e ilegales, como guerras de pandillas, robos, peleas, golpizas y conflictos con la Policía, que son actos "inmorales", "no éticos" e "irresponsables", para utilizar algunas de las expresiones que me han echado. Si bien hasta cierto punto acepto estos reproches como válidos en principio, quiero plantear aquí que siempre existe una tensión fundamental entre los principios y lo práctico, que además me parece salir de manera particularmente fuerte con relación a la antropología de la violencia" (ob.cit.:17).

Una de las características más valiosas de la observación participante es que "permite ir modificando la problemática de estudio a medida que se va teniendo un mejor acercamiento al campo" (Aguiar Barrera, ob.cit.:241) El investigador es, lo quiera o no, parte del grupo cuando se integra a él para observar.<sup>34</sup> Esto conduce a la cuestión de la identidad supuesta del investigador y el grado de conocimiento que es conveniente los actores escolares tengan acerca de los fines de la investigación. En este punto, creímos que la cuestión debía enfocarse en forma recíproca: no se trata sólo de ofrecer una imagen que estratégicamente posibilite una entrada eficaz al conjunto de problemas que se desean abordar, sino también de anticipar o al menos ir tomando conciencia acerca de cómo es percibida la presencia del investigador en el grupo. De La Torre sugiere esta doble dimensión cuando afirma que

"la posible transformación de nuestra identidad por la percepción del otro es una posibilidad virtual y real. La fragilidad ontológica se pone en juego en la paradoja de la observación participante. Mantener esta contradicción es una tarea difícil, casi imposible: ¿en qué momento deja uno de ser observador para ser partícipe de una comunidad? o ¿en qué momento se participa en la comunión con el otro de tal suerte que la capacidad de observar al otro se vuelca sobre sí mismo?" (1997:150)

En la práctica, creemos que la mejor opción, en tanto no se muestre inconveniente, es la presentación del investigador como "visitante de la Universidad..." y ofrecer en forma sucinta toda la información que se demande, aunque cuidando muy bien de no dejar implícito un sentido evaluador o que sugiera algún tipo de juicio. Los detalles que podrían ser mal vistos, se volvieron "inofensivos" mediante dos estrategias concientes:

- revestirlos de un carácter técnico (ante las autoridades) o
- darles una orientación didáctica (ante los docentes)

De este modo, toda curiosidad académica de los docentes, asesores, directivos, etc. de la escuela se procuró satisfacer con argumentos que con elegancia se refugiaron en tecnicismos, obsesiones por la estadística, o bien por análisis que,

---

<sup>34</sup> Kawulich (2005) afirma al respecto que "en esta descripción del proceso de observación, se espera que uno se convierta en parte del grupo estudiado, al punto de que los miembros incluyan al observador en la actividad y se vuelvan hacia el observador en busca de información acerca de cómo está operando el grupo. Es en este punto, además, cuando los miembros empiezan a hacer al observador preguntas acerca del grupo y cuando ellos empiezan a incluir al observador en el "chismorroteo", que es hora de abandonar el campo.

centrados exclusivamente en el aprendizaje de los alumnos, no pudieran mostrarse invasivos o incómodos para los adultos.

En lo referido al análisis de objetos (especialmente objetos decorativos o funcionales en las paredes de la escuela, como láminas, placas, carteleras, registros, etc.) se funda en la idea de los documentos-objetos o los "objetos como documentos". Éstos "poseen información (...) [que se] deriva de su calidad de producto de la actividad humana y por lo tanto resultado de una serie de acciones intencionadas que han recaído sobre él y han determinado su identidad. Así es que si queremos saber para qué sirvió un objeto podemos interrogarle y la respuesta, la más de las veces, la hallaremos en él mismo" (Busso y Aimini, 2005; Romanos De Tiratel, 2008). En este estudio, los análisis de objetos fueron realizados con idéntico criterio que los análisis de situaciones definidas como episodios, con el añadido del registro fotográfico y videográfico que, en muchos casos, facilitó – de igual modo que los registros escritos y grabaciones – la disponibilidad posterior del objeto para profundizar su estudio.

#### **4.8 Algunos problemas específicos de la etnografía en la escuela**

Este capítulo ha repasado sucintamente algunos asuntos considerados, acaso sino los más importantes, al menos una buena selección para entrar al problema de la utilización de criterios etnográficos para la investigación educativa en el ámbito escolar. A los efectos de nutrir metodológicamente a la investigación, resulta suficiente, más si debiera ampliarse esto podría hacerse desarrollando más profundamente estos mismos temas y reconceptualizando nociones importantes de la descripción-análisis etnográfico en el caso de la escuela, como la interacción, la noción de intercambio, las ideas de honor y reputación, la categoría del ritual, las nociones de autoridad, confianza y competencia / cooperación.

Queda claro que el desarrollo de investigaciones educativas en el ámbito escolar e inspiradas (de distintos modos y en distintos grados) en el enfoque etnográfico es amplio y ha hecho aportes al conocimiento sobre la escuela, su trabajo, y la experiencia de los sujetos que la construyen y habitan. También que han sido identificadas las principales prevenciones, oposiciones y riesgos de llevar este conjunto de criterios, técnicas y métodos al terreno escolar.

Lo que puede agregarse, para finalizar este apartado, es un conjunto de reflexiones personales en dirección a reconocer que la etnografía escolar, en oposición a otros enfoques investigativos, se distingue por contribuir a:

- *Describir la realidad cotidiana.* La observación de episodios en los que los objetos escolares aparecen (ya sean los libros rotos en un sabotaje después de hora, las figuritas confiscadas por la maestra a un alumno, el juego de payana con sacapuntas en el patio o la enseñanza de los ángulos utilizándole transportador) adquiere sentido a la luz de la relevancia que cada episodio tiene en la tesitura de la experiencia diaria. Por eso – y no tanto porque sea necesario *mucho* material empírico – es conveniente lograr una *inmersión* en la cotidianidad del aula.
- *Identificar supuestos subyacentes en la realidad empírica sin ataduras a tradiciones teóricas.* Si la observación de células al microscopio demanda necesariamente un conocimiento profundo de los comportamientos ya estudiados y de los nombres que esos comportamientos han recibido, para el estudio de la cultura escolar y de los objetos de la escuela no sólo se presenta una tarea más difícil, pues no existe abundante teoría que los describa, sino que la mayor parte de la teoría previa actúa más como distractor que como guía. Un ejemplo puede ilustrar esta idea. Los encuentros de apariencia litigiosa de los chicos en el patio son inmediatamente “leídos” por los docentes como *problemas de convivencia* o *problemas de disciplina*. Este estudio, despojado de esos “marcos teóricos naturales” y centrado en la perspectiva de los actores, ha analizado cómo esa realidad, así preinterpretada, sirve a los alumnos como escenario genuinamente lúdico y dialoga conflictivamente con las concepciones progresistas de la buena enseñanza de algunos docentes, que ven en “el juego” un recurso para dinamizar sus clases.
- *Sensibilizarse respecto de los permanentes cambios de “estado”<sup>35</sup> de los sujetos* y desarrollar estrategias de conceptualización de la “conversión” de los sujetos de un estado a otro. Si el aula y el patio son espacios investidos de objetos y reglas diferentes, por ejemplo, sólo asumiendo esta sensibilidad puede producirse una idea como la que sostiene que el aula produce un estado a nivel identitario que se enfatiza en algunos espacios, como la dirección, y se aligera en otros, como el patio. Lo que definiremos como espacios/estados hipo- e

---

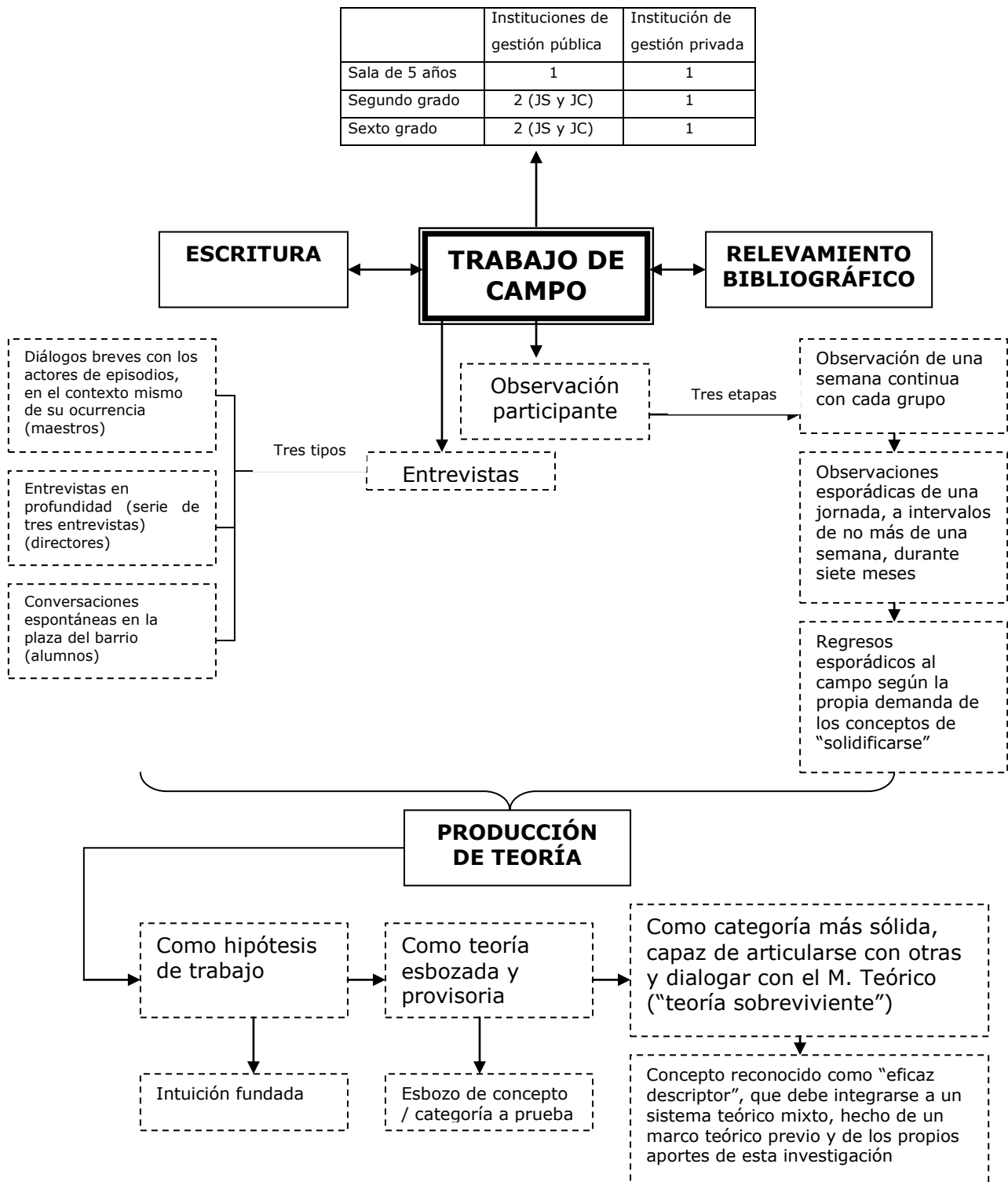
<sup>35</sup> Entendemos aquí al “estado” en un sentido amplio, como lo define Turner: “cualquier tipo de condición estable recurrente y culturalmente reconocida” (1969:94)

hiper-áulicos son categorías surgidas de la posibilidad de mirar al los alumnos como entidades susceptibles de cambio en su "estado".

- Distinguir entre estructuras aparentes como parte de la preinterpretación que la realidad ya trae por sus propios protagonistas – se ha examinado aquí el caso de la burocracia y se ha ofrecido el ejemplo de la lectura de los juegos de lucha como "indisciplina" – y estructuras teóricas a ser elaboradas por la investigación a partir de un conjunto de hechos fácticos observados.
- *Reconocer procedimientos de "naturalización"* aplicados a distintas entidades: mediante la asociación, por ejemplo, de ciertos fenómenos a ciertos territorios, a ciertos tiempos, a ciertas agrupaciones específicas de hechos o de objetos físicos.
- *Desarrollar una actitud superadora de la ingenuidad de "pasarle" el problema al actor*, y comparar entonces con seriedad lo que los sujetos hacen con lo que dicen hacer, etc. Una parte de este estudio que finalmente no llegó incluirse en el informe final, por ejemplo, consistió en una encuesta destinada a tener un panorama de cómo los niños mas pequeños utilizaban las computadoras en sus casas y poder entender, así, el uso que de éstas realizan en la escuela. La primera pregunta (y la más importante) de la encuesta fue "¿A qué juegan los niños cuando están en la casa?", y ofrecía, además de las tres opciones que los pilotos de la encuesta habían mostrado que serían las hegemónicas (dibujar, jugar con juguetes y mirar TV) y otras muy improbables (juegos de equilibrio, destrezas, etc.) la opción "juega con la computadora". La idea era ver en qué medida esa opción era capaz de reemplazar a alguna de las otras tres. Una alternativa no sensible a la superación de la ingenuidad a la que nos estamos refiriendo hubiera consistido en preguntar, por ejemplo: "¿Su hijo juega a la computadora en casa? Nunca / a veces / mucho".
- *Dar cabida a dimensiones sorprendentemente alienadas de la investigación académica sobre la escuela* como la *estética*, que en el caso de nuestra investigación resulta central.
- Analizar los modos de "pedagogización" de prácticas y discursos que se incrustan en el entramado que conecta la escuela con la sociedad, como la cuestión de la "diversidad".

- *Dar(se) la libertad de examinar la productividad de un concepto para describir o explicar un fenómeno*, es quizás la principal ventaja de proceder por medio de la comparación constante de teoría provisoria y empiria. Se aprende a desconfiar de las palabras y forzarlas a transformarse para ser mejores interlocutoras de la realidad ante el investigador.

#### 4.9 Esquema gráfico de síntesis: metodología





# **Capítulo 5**

## **Objetos y gestos del ambiente-aula**

Esta sección se destinará a presentar una definición de los objetos escolares y la cultura escolar en los términos de esta investigación. Tras repasar y construir algunas herramientas teóricas útiles para la comprensión general de los mismos y enmarcar su abordaje desde aquéllas, se ha elaborado un sistema de categorías que a lo largo del trabajo de campo se mostraron eficaces para representar algunos aspectos de la realidad estudiada. Se presentarán y conceptualizará así el sentido de lo cultural en la escuela y el lugar de los objetos en ese planteo, a partir de la distinción que ya se ha anticipado en apartados anteriores: la estructura y el ambiente.

### **5.1 Dos aulas en una: la estructura y el ambiente**

Ya no soy libre, ya no puedo hacer lo que quiero. Los objetos no deberían *tocar*, puesto que no viven. Uno los usa, los pone en su sitio, vive entre ellos; son útiles, nada más. Y a mí me tocan; es insoportable. Tengo miedo de entrar en contacto con ellos como si fueran animales vivos.

Sartre, *La Nausea*

Cuando se afirma que un objeto de estudio es complejo, o que forma parte de un amplio proceso, se ingresa en un tipo de descripción que bien puede enriquecer como empobrecer el análisis. Es cierto que de ese modo se caracteriza y se dimensiona al objeto desnaturalizando una mirada superficial o mecanicista; pero si enunciar el carácter procesual o la naturaleza compleja del asunto conduce también a asumir el permiso implícito de renunciar a una mirada analítica minuciosa, digamos que en ese caso se trata de un recurso engañoso. Nosotros diremos que el aula es un espacio complejo en el que tienen lugar una serie de procesos, y asumiremos además el desafío de comprender algunos de esos procesos. Para ello, un procedimiento central será el de construir una minuciosa distinción entre dos esferas de la situación áulica: la estructura y el ambiente.

Los términos están inspirados en Baudrillard (1969), quien les asigna en realidad un sentido algo diferente: describe a los objetos en el espacio como una combinación de "colocación" de objetos de acuerdo a su operatividad práctica, a su uso concreto, y "ambiente", donde se consideran aspectos como el color, el material o los detalles de la forma. "A través de los elementos el hombre moderno lleva a cabo su discurso organizacional, desde el fondo de sus asientos prosigue su discurso relacional. Así, el "hombre de colocación" es también, siempre, "el hombre de relación y de ambiente" y el conjunto constituye el hombre "funcional"

(Ob.cit.:49). Lo que en verdad interesaba a Baudrillard en relación a los objetos de la vida cotidiana se parece en algo a los que interesa aquí en relación a los que la escuela utiliza para constituirse en un ambiente habitado, "domesticado" o "lugarizado": delimitar algunos de los rasgos culturales que muestran sus costados políticos y estéticos, bajo esa apariencia de nítida funcionalidad. Es necesario entonces partir de esta distinción antes de entrar de lleno en la cuestión de los objetos y el modo en que son sentidos, vividos, mirados, mostrados.

Se trata de una distinción básica, pero con frecuencia omitida, que se propone separar dos aspectos de la vida de relación que nunca se dan sino imbricados y superpuestos. De hecho, separarlos sólo es posible por medio de una operación analítica, pues forman parte de una misma escena irreductible. Hay, sin embargo, paisajes percibidos como más o menos "naturales", y que son, en los términos de Zarankin (Ibíd.), apropiados por las personas. Esta apropiación implica una transformación del paisaje: deja de ser puro estereotipo, puro escenario genérico, se conquista, se lo nombra, se lo *habita*.

Llevado al plano del aula, este planteo supone dos modos posibles de mirar, donde en un caso - la estructura - se privilegia todo aquello que ha sido previsto en forma explícita y con la voluntad de resguardar la seguridad, favorecer el aprendizaje, posibilitar la enseñanza, evitar distracciones, optimizar las condiciones de luz y ventilación y favorecer el alcance de la mirada desde una perspectiva puramente de la accesibilidad. Un pizarrón es un pizarrón, en cualquier lado que éste se encuentre será reconocido como pizarrón y habrán aspectos de éste que serán más o menos invariables: sirve para mostrar, contiene la escritura del docente, supone una centralidad en la clase, es reescribable, etc. Hay normas explícitas para la estructura. El otro foco es el del ambiente. Aquí no hay una definición rígida ni universal, pues se trata de los sentidos que las personas otorgan en la vivencia personal y grupal a las cosas, antes que de la definición preestablecida. El espacio es progresivamente habitado, los rincones se convierten en escondites, en lugares de castigo, en íconos paradigmáticos del orden o del desorden; los objetos se convierten en instrumentos de una determinada disciplina, una determinada moral, y se insertan de algún modo en las identidades y las experiencias de las personas. El mismo pizarrón que a nivel de la estructura es universalmente definible, aquí es infinitamente variable: puede ser reconocido y significado como ícono de la vocación docente y la resistencia a las políticas neoliberales (cf. Cap. 9, apartado 9.2.3 "Matrices estéticas: rasgos técnicos y tonos") o como espacio de cooperación

democrática en la construcción del saber (cf. Cap. 6 “Los objetos y el saber escolar”) o como espacio de humillación, premio, vergüenza o distinción.

Es preciso anticipar algo sobre el propósito de esta distinción, para especificar su lugar en el sistema teórico que estamos construyendo. No se trata de una partición del aula en dos dimensiones entre las cuales hayan de repartirse los objetos, pues éstos pertenecen siempre a ambas esferas. Los objetos (el pizarrón, el cuaderno, el libro, etc.) no están en uno u otro dispositivo: forman parte del ambiente-aula tanto como de la estructura-aula, porque producen efectos a ambos niveles. La distinción, en este caso, sirve esencialmente para prevenirse de no “pedirle” a la estructura lo que pertenece a la esfera del ambiente y despejar así algunos malentendidos habituales que pueden reconocerse en algunas apasionadas pedagogías progresistas. A modo de ejemplo: el hecho de que el pizarrón sirva usualmente (como veremos que sucede) como espacio de “humillación” de los alumnos, y que represente una forma frecuente de extorsión o amenaza (elemento reconocido como del *ambiente-aula*) no resta valor a su capacidad para socializar un conocimiento público mediante ese mismo acto (el alumno que pasa al frente) que es a la vez enroque estratégico de posiciones y préstamo de espacios de escrituración que articula muy eficazmente la oralidad y la escritura en el aula, funciones todas que están previstas en el diseño del espacio frontal del pizarrón.

Los “gestos” que el ambiente construye dialogan entonces de distintas maneras con los “procedimientos” que la estructura dicta. Explotaremos productivamente la noción de ambiente escolar como un modo de otorgar entidad teórica y algo de operabilidad a aspectos de la cultura escolar que, por lo general, son difíciles de estudiar y para los que faltan términos específicos. Hemos hallado en la noción de ambiente escolar así entendida un punto de acceso a problemas centrales que están en el centro de las justificaciones de este estudio: el ambiente escolar parece ser el lugar por donde pueden esbozarse respuestas a las preguntas abiertas por la pedagogía crítica, que se dirigieron a la experiencia escolar sin discernir lo suficiente entre la estructura y el ambiente. Nos proponemos aquí reivindicar algunas cuestiones de la estructura que han sido quizás blanco de demasiadas críticas aún cuando son necesarias para que los alumnos aprendan, y revisar a la vez algunos problemas desde la perspectiva del ambiente, que no lo han sido bastante.

Al discutir esta cuestión en una entrevista personal en el contexto de esta investigación, la profesora Ruth Harf ofreció un episodio de su experiencia que

ilustra bien esta distinción y la necesidad de reivindicar la estructura y revisar el ambiente de la situación de clase. Un extracto de dicha entrevista permitirá ilustrarla.

#### **Notas tomadas a partir de entrevista a Ruth Harf**

Ella comenzaba una conferencia para una audiencia numerosa en un salón dotado de una antigua "cátedra", superficie parecida a una tarima o escenario que se eleva por sobre el nivel del piso y coloca al profesor un escalón más alto que los alumnos. La profesora Harf es una reconocida militante de las pedagogías constructivistas, herederas del escolanovismo y se manifiesta en contra de este artilugio de fuertes connotaciones ideológicas: la cátedra es un símbolo de la educación que impone entre el maestro y el alumno una distancia innecesaria, que traduce la asimetría en control, que no contempla el punto de vista infantil. La profesora Harf, entonces, se baja de la cátedra y decide dirigirse al público *desde el llano*. Pero al poco tiempo de comenzada su exposición, los asistentes le ruegan, desde el fondo del salón, que vuelva a subirse, porque no pueden verla. Lo que para ella era una acción correctiva sobre algo que "se veía mal" (valoración del orden del ambiente) dio lugar a un problema de visibilidad en un sentido mucho más literal, y propio de la dimensión de la estructura.

Abordar esta otra dimensión de la vida escolar, menos aprehensible, representa un doble desafío. El primero es claro: es más difícil de ver y de nombrar. El segundo tiene que ver con las tradiciones de su estudio. La definición del ambiente se ha emprendido en oposición a la idea de estructura, cuyo rasgo saliente es el de ser sistemática, operacionalizable y razonablemente controlada. Por oposición, se ha dado por hecho que abordar el ambiente consiste en denunciar su existencia, sin avizorar mayores posibilidades de establecer distinciones más o menos minuciosas que trasciendan el mero acto de su proclama. Las imágenes (y las miradas que las significan) son una buena ocasión de incursionar en dichas distinciones.

La existencia de imágenes seleccionadas y dispuestas de una manera específica en el aula puede justificarse desde la estructura como un modo eficaz de optimizar las oportunidades de enseñar y aprender. Pero desde la perspectiva del ambiente, además, es posible reconocer en el uso la asociación de los objetos con ciertos gestos disponibles. Adicionalmente, más allá de estas consideraciones, que pertenecen a la esfera de las visibilidades, las visualidades, las formas de mirar del

aula, no se construyen sólo (ni principalmente) a partir de la disposición de objetos, sino, justamente, a partir de la habilitación de lugares específicos para la mirada y la escucha, de coordenadas de referencia más o menos consensuadas, establecidas, impuestas o decantadas para todo lo que allí tiene lugar.

Resumiendo las dimensiones presentadas, en la Fig. 7 pueden compararse las definiciones extensas de estructura-aula y ambiente-aula.

**Fig. 8 Esquema comparado de propiedades de la estructura-aula y el ambiente-aula**

<b>Estructura-aula</b>	<b>Ambiente-aula</b>
Objetos definidos según su función	Objetos significados según las metáforas a que remiten
Reglas explícitas definidas desde afuera	Habilitaciones, autoridades, permisos para el movimiento y el uso de la palabra, normas prácticas autorreguladas
Los objetos se "utilizan" para lo que estaban previstos	Los objetos se jerarquizan, se prohíben, se valoran, se apropian, se disputan
Los objetos forman parte de una serie de acciones dentro de los roles asignados a cada uno	Los objetos forman parte de acciones espontáneas o culturizadas, como rituales, conflictos y secretos.
Se entiende el funcionamiento de la clase desde lo visible y manifiesto.	Se siente el "efecto clase" desde lo latente, implícito y desde lo estético.
Visible, medible, controlable en términos más o menos objetivos	Difícil de entender sin formar parte del grupo de clase.
Unidades de análisis: el episodio, la conducta observable, las cualidades de los objetos.	Unidad de análisis: el <i>gesto</i> como acción que se asocia a una intención, a un afecto o a un contexto de relación.
Los sujetos cumplen roles, posiciones que remiten al comportamiento.	Los sujetos ocupan "lugares escolares", posiciones que remiten a lo identitario.
Los objetos (PCL) permiten el funcionamiento adecuado de una tecnología didáctica, al servicio de la buena enseñanza.	Los objetos (PCL) sostienen una estética y una política de la <i>escucha</i> , la <i>escritura</i> , la <i>lectura</i> y la <i>mirada</i> a la vez que permiten contener y normalizar los gestos de <i>pregunta</i> y <i>participación</i>
"Atender" es un proceso mental asociado a la memoria, que consiste en la capacidad de focalizar selectivamente los sentidos en ciertos objetos que serán privilegiados para la retención	"Atender" es un valor, una convicción acerca del juego de gestos y relaciones que hace posible el sostenimiento de la situación de clase
La estructura <i>sanciona</i> ...	...el ambiente, <i>modela</i> .
La estructura diseña desde una racionalidad	...el ambiente torna este dispositivo opresivo,

técnica "bien intencionada" un dispositivo para optimizar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje...	estimulante, etc.
El tiempo es <i>chronos</i> , se mide en minutos y se regula con reloj, timbre o campana	El tiempo es <i>kairós</i> , se mide en relación a la proximidad de eventos significativos (por ej. el recreo) y se regula con procedimientos relativos al mantenimiento de la gestualidad de la situación de clase
El aula es <i>espacio</i> : la disposición, las dimensiones, las condiciones. Los objetos son equipamiento, infraestructura. La salida es simplemente por la puerta	El aula es <i>lugar</i> : los sectores elegidos, las connotaciones de cada subespacio (el primer banco, etc.). Las salidas son tres: a dirección (ambiente hiperáulico), al recreo (ambiente hipoáulico) o al baño (estado de "suspensión gestual")
Aspectos que usualmente caen bajo la órbita de intereses de la didáctica, la tecnología educativa, la arquitectura, las teorías de la gestión	Aspectos que usualmente caen bajo la órbita de intereses de la pedagogía, los estudios culturales, y muy especialmente, la etnografía escolar.

Es más o menos evidente que, como la tarima sobre la que Ruth Harf no quería subirse, muchos objetos traen de suyo una connotación ideológica, un conjunto de representaciones acerca de la identidad pedagógica de una corriente, una filosofía o un nivel de enseñanza. También a ese nivel puede aplicarse la distinción entre estructura y ambiente, que se hace visible en los intentos de "transplantar" materiales didácticos fuera del contexto en que fueron ideados. Read (2006) analiza el proceso por el cual ciertos elementos de la cultura material de los dispositivos educativos adquieren otro sentido y se transforman al ser apropiados en otro contexto y bajo otros objetivos educativos. Específicamente, se concentra en la adaptación de la pedagogía de jardín de infantes de Fröebel al ser asumida como criterio de trabajo educativo en otros contextos. La conclusión de Read apunta a mostrar que "a pesar de las limitaciones en la interpretación de su filosofía educativa, el pragmatismo de Froebel puede haberle llevado a aprobar el uso de sus materiales en las *London's Babies' Classes and Infant Schools*. El trasfondo del relato histórico y el análisis de una serie de episodios relativos a la aplicación de la pedagogía froebeliana, sin embargo, nos sugieren la idea de que el debate acerca de los "dones y ocupaciones" (el material central de la pedagogías froebeliana) era lógicamente la capa superficial de un debate acerca de filosofías educativas contrapuestas. La estructura fundamenta a favor del diseño de los dones y sus cualidades intrínsecas educativas. En cada escuela, sin embargo, se los

significa dentro de la escala de valores, el sistema de relaciones, el entorno de objetos, etc.

La diferencia entre cultura escolar y ambiente escolar reside en que *cultura* remite a la conjunción de prácticas entendidas como ritos, costumbres o modos de hacer y creencias entendidas como valores, mandatos. *Ambiente*, en cambio, remite a la conjunción de prácticas entendidas como acciones estructurales localizadas en una situación áulica y creencias entendidas como afectos, habilitaciones, autoridades, permisos para el movimiento y el uso de la palabra.

Habitualmente se utiliza la expresión *ambiente escolar* para referirse a asuntos de la escuela que parecen rebasar la faz operativa y planificada, pero sin llegar a la instancia, impregnada de abstracción a la hora de formular problemas específicos, de la cultura escolar. Así, se habla de la violencia en el ambiente escolar, o de la introducción de medios informáticos en el ambiente escolar, etc. La idea de ambiente, tal como es utilizada en la actualidad, identifica un punto medio entre la preocupación por los aspectos más "fantasmáticos" (en el sentido de ser difícilmente asociables a un factor único y discernible, complejos, de carácter vincular, relacional y colectivo) de las prácticas escolares y la noción de cultura escolar. El concepto de ambiente trae a una esfera práctica la noción de cultura, y pone en primer plano su acción de influencia sobre los actores.

Si bien se reconoce a la cultura como un factor condicionante (que incide sobre los individuos) posee también la fuerte connotación de ser el macro-resultado de la suma de creencias y acciones individuales. El ambiente es en cambio tributario sólo del efecto contrario: se entiende como el efecto que las creencias y acciones colectivas tienen sobre los individuos. En la dicotomía entre *lo de todos* y *lo de cada uno*, la cultura se asume próxima al efecto sobre lo colectivo, y el ambiente a lo más local. Por eso, posiblemente, el ambiente es percibido como una instancia más manipulable y objeto de ajustes y por el mismo motivo las especulaciones de los teóricos del "management escolar" en torno a la creación de una cultura de ciertas características suenan, a oídos de los pedagogos, poco creíbles. La relación sujeto – objeto está mediada por la cultura pero también tiene lugar en forma local, y en ese lugar donde puede verse "más de cerca" por medio de la noción de ambiente escolar, es donde adquiere sentido para los individuos.

En otras palabras, la cultura y el individuo son instancias ubicadas a escalas demasiado distantes como para ser entendidas como implicadas en una relación



directa susceptible de análisis. En cambio, la noción de ambiente escolar provee un escenario para analizar los sentidos, estéticas, contrucciones gestuales y lo que llamaremos remetaforizaciones que contribuyen en conjunto a definir "lo escolar" a partir de los objetos. Etimológicamente, el ambiente es lo que rodea o cerca a algo o alguien. Remite a los fluidos o atmósferas en que puede estarse inmerso, a las circunstancias de un grupo o de una época, o a los propios grupos definidos por esas circunstancias, como cuando se dice "en el ambiente académico...". Nótese que finalmente, las nociones de comunidad, ambiente e identidad (como lugar) se desprenden de "cultura" facilitando su análisis más específico.

En cuanto a una definición del ambiente escolar, Fontes (en Abramovay, 2005) lo define como la "cualidad del medio interno que se vive en una organización" y lo comprende como resultante de diversos factores, "sobre todo los que son de naturaleza inmaterial, como las actitudes y el tipo de gestión". Abramoyay reseña otras acepciones, como la de Sampaio: "una especie de personalidad, de una 'manera de ser' que es característica del establecimiento, determinada por una serie de variables, entre las cuales la estructura, el proceso organizacional y los comportamientos individuales y de grupo", y lo define como constituido por una serie de elementos inmateriales, cuya combinación crea un ambiente más o menos propicio para la enseñanza-aprendizaje y para el establecimiento de ciertos modelos de relación social (...)". El interés de este autor, sin embargo, no es definir conceptualmente la noción de ambiente para diferenciarla de cultura, iniciativa que no han tomado los estudios educativos, sino establecer condiciones para la prevención de la violencia en las escuelas, donde la distinción puramente teórica entre ambiente y cultura es más o menos irrelevante. Así, cuando afirma que "el sistema educativo es afectado por problemas como la falta de seguridad, la indisciplina, los conflictos y el brote de diversas modalidades de violencia, que deterioran el ambiente y las relaciones sociales e impiden que la escuela cumpla su función social" (ob.cit.:835) bien podría hablarse de cultura, más según nuestra propia distinción, reconocemos que en la elección de uso del término ambiente reposa su cualidad de hallarse más próximo a las prácticas institucionales.

Araújo (2000) analiza la influencia de un "ambiente escolar democrático" en el desarrollo de la cooperación y del juicio moral infantil. Nuevamente, se apela a la noción de ambiente para dar un sentido más operativo a la noción de cultura. La idea del poder performativo del ambiente ancla en que la cultura se entiende más bien como un resultado, mientras que el ambiente se reconoce como un catalizador. Este autor, de hecho, sostiene que "(...) si niños, niñas y personas

adultas conviven en un «ambiente cooperativo» y democrático, favorecedor de unos intercambios sociales recíprocos, respetados también por la persona adulta, en el que todos y todas participen activamente de los procesos de toma de decisiones, consideramos que muy probablemente tenderán a desarrollar una autonomía moral e intelectual, y podrán alcanzar niveles de moralidad cada vez más elevados” (ob.cit.:154).

¿Sería posible – o deseable – construir una tipología de ambientes escolares? Creemos que no. Claramente el ambiente no es una variable discontinua que pueda presentar valores en formas típicas. La polaridad más nítida parece estructurarse entre el ambiente de clase y el ambiente de recreo, y en general hay una suma de configuraciones ambientales que se reconocen en varios rituales escolares asociados a espacios y tiempos. En el apartado dedicado a los objetos en la disciplina escolar ahondaremos en los tránsitos entre estos dos espacios-tiempos diferenciados que se constituyen en espacios reglados gestualmente en forma diferenciada.

## 5.2 Gestos del ambiente-aula

Un gesto expresa un estado por medio de un movimiento o acción. Por definición, el gesto es el “movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo con que se expresan diversos afectos del ánimo” (RAE, edición 2009). Por eso, porque materializa en una acción un afecto o una percepción, constituye una unidad eficaz para analizar la cultura y, por extensión, nuestro modo de definirla como *ambiente escolar*. La antropología y la teoría de la comunicación se han valido de la idea de “gesto” para analizar los componentes no verbales de procesos comunicativos, rituales, juegos, etc. (Efron, 1970). Para nosotros, el gesto será entendido de un modo más global, atento al modo de entender las relaciones sociales desde la pedagogía, como una disposición y tendencia a específicas formas de movimiento, actitud, uso de la palabra y ejercicio de la autoridad. Los gestos son el ápice visible del ambiente.

Notas del Diario de Trabajo de Campo

Las tres columnas del registro de observación tienden a veces a quedarme chicas. ¿Cómo hago para expresar ese clima de la clase, que es tan diferente en la hora de Plástica que en la de Matemática, por ejemplo? Hay, claro, diferencias estructurales,

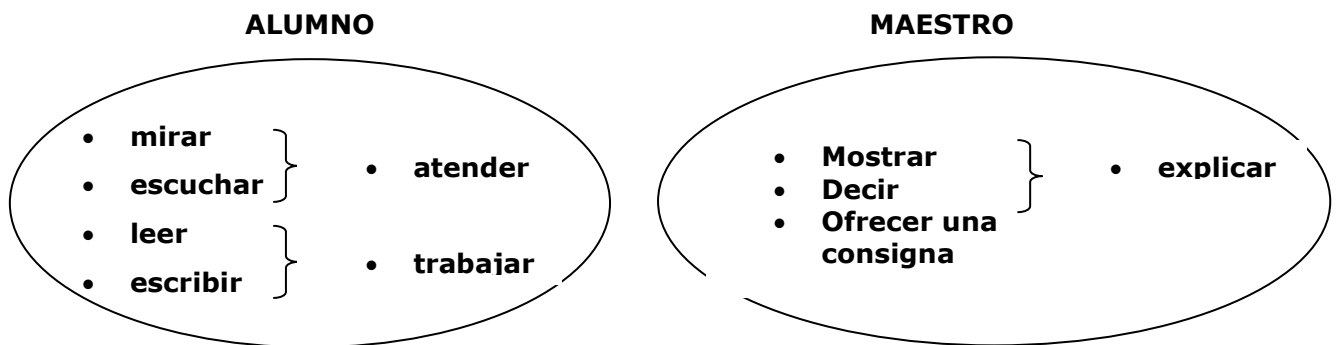
pero en buena medida la diferencia está en una disposición de los chicos, en una especie de conjunto de "permisos" acerca de cómo pueden sentirse, o hablar, o moverse, en cada clase. ¿De qué depende esa diferencia? ¿De la personalidad de cada docente, de su edad, pueden acaso aislarse las causas? Después las maestras van a atribuir este cambio de climas a la disponibilidad de un material, de una cantidad de tiempo, de un nivel de "cansancio" en el grupo, etc. Pero estoy convencido de que ese clima se genera y cambia por medio de reglas diferentes, que no tienen demasiado que ver con esos factores. No creo que pueda "controlarse", pero si comprenderse mejor: ¿dónde están esos "permisos"? ¿Cómo puedo capturarlos, entenderlos, nombrarlos? ¿Cómo construir un sistema teórico a partir de una sensación, tan difícil incluso de expresar en un cuaderno de notas?

La noción de "gesto" como unidad de ese clima difícil de describir, al que finalmente denominamos "ambiente", o "ambiente-aula", constituye un valor observable y operacionalizable que interpone entre la percepción difusa y el análisis situacional un elemento de contraste. Si ser maestro o ser alumno implica asumir un modo de moverse, de hablar, de sentir, de apropiarse del espacio, etc.; y si puede decirse que este conjunto de operaciones – que procuraremos definir como gestos – preexisten a los sujetos singulares que ocupan el "lugar" de maestro aunque luego cada uno les aplique sutiles o drásticos cambios, entonces es válida la aspiración de reconocer y sistematizar una gestualidad del aula.<sup>36</sup>

Ahora bien, analizando las numerosas situaciones de clase observadas desde este encuadre teórico, se observa que los gestos que el ambiente aula predominantemente establece para los alumnos, los que están permitidos y alentados en las aulas de escuela primaria (y cuya falta o transgresión son tributarios de sanciones de distinto tipo) y en función de los cuales veremos que se estructuran los procedimientos de la clase, se reúnen principalmente alrededor de cuatro operatorias muy específicas. Son el resultado de una reducción a lo esencial de infinidad de movimientos, palabras, consignas, conflictos. Éstos son:

---

<sup>36</sup> En el capítulo dedicado a los objetos y las identidades escolares, al ruedo del análisis de lo que denominaremos "kit-maestro" y "kit-alumno", se ahondará en esta gestualidad que avanza en lo corporal, en el léxico, etc. sobre la base del análisis del análisis de situaciones de clase.



**Fig. 9 Gestos predominantes del ambiente-aula**

En un ambiente-aula definido como "progresista", además, se presentan como gestos importantes:

- **preguntar**
- **participar.**

Ahondaremos enseguida en estos gestos, su lugar específico dentro de los procedimientos de la clase y su modo de apoyarse en los materiales del aula. Digamos preliminarmente que los objetos más utilizados en el aula – el pizarrón, el cuaderno, el libro, la lámina – son cooperativos con una estética y una política de la escucha, la escritura, la lectura y la mirada a la vez que permiten contener y normalizar los gestos de pregunta y participación.

Cada uno de estos gestos, así entendidos desde la perspectiva del alumno, se corresponde con la gestualidad enseñante centrada en la demostración, la alocución y la consigna. Como objetos escriturables, por otro lado, permiten saber mucho sobre lo que explícitamente se espera de quienes los producen y de aquellos a quienes están dirigidos. Los objetos y los gestos que involucran a la mirada, como anticipamos, están relacionados.

En relación a la cuestión de la "estética", como se verá más adelante, definir la mirada y la demostración como gestos estructurales del ambiente escolar nos abrirá el análisis a aspectos del ambiente que en algunos puntos se tocan con los análisis de lo visible en la escuela que se realizan desde el campo de la estética. No es nuestro propósito construir estrictamente una teoría sobre la "estética de la

escuela”, pero sí otorgar un sentido más concreto y sistematizable a los aspectos del ambiente que se construyen desde la colocación de objetos en el espacio.

Pero las situaciones de lectura y escritura en el aula, son siempre también situaciones de mirada y mostración. Como lo han mostrado diversos estudios sobre la lectura, desde las miradas más amplias y panorámicas (Chartier, 2005) hasta las investigaciones más situadas en las formas que adquiere la lectura en el cotidiano escolar (Rockwell, 2006) las experiencias y experticias en el uso del espacio, la mirada y la voz otorgan al lector una categoría específica, histórica y contingente.

### **5.3 Tipos de objetos escolares**

Antes de adentrarnos en el análisis de los gestos del aula y sus relaciones con los objetos, nombraremos con mayor precisión la distinción entre objetos “escolares” y “no escolares” proponiendo para ello distintas categorías de objetos, a saber:

#### *a) los objetos escolares “oficiales”*

Se trata de objetos funcionales a la tarea escolar de manera manifiesta y aceptada. La tenencia y el uso de estos objetos están permitidos, pues existe una regulación clara acerca de ellos. Los ejemplos más inmediatos son el pizarrón, el libro de lectura, el cuaderno, la planificación didáctica del docente, la cartuchera, la mochila; pero también: la bandera, las láminas, los registros, el delantal. Los objetos escolares “oficiales” se asocian a percepciones y definiciones espontáneas acerca de usos ya establecidos, y que son relativamente homogéneos al interior del sistema escolar. Nadie duda sobre el modo de usar una tiza. Si uno es maestro, la usa para escribir en el pizarrón y graficar las explicaciones que ofrece a los alumnos. Si uno es alumno la usa, por ejemplo, para arrojar a un compañero sin que el maestro lo note. Legítimos o no, son usos reconocidos y portadores de un sentido escolar más o menos unívoco. Puede dudarse acerca de la mejor manera de utilizar el libro de lectura para enseñar ciencias sociales, pero no se duda de la pertinencia de usarlo, o al menos de que su uso es una opción legítima.

Dentro de esta categoría, se destacará el lugar de los objetos *gestuados* de la clase, esto es, aquellos que son funcionales a los gestos del ambiente-aula expuestos párrafos atrás: mirar, escuchar, leer, escribir.

b) *Los objetos escolarizados "en disputa"*.

Se trata de objetos acerca de los que no hay un consenso sobre su pertinencia en la tarea escolar. Esto no significa que no puedan utilizarse en algunas aulas, sino que las regulaciones implícitas acerca de su uso son difusas. La autorización o no de su uso, incluso, se cuestiona. Los celulares son un buen ejemplo de este tipo de objetos. Es posible encontrar escuelas en las que se desarrollan proyectos pedagógicos que alientan el uso educativo de los teléfonos celulares, o que regulan su uso considerándolos funcionales al modo de comprometer a las familias con la estadía de los niños en la escuela. Hay escuelas, por otro lado, en cuyas puertas de entrada se leen carteles que rezan: "se prohíbe el ingreso con celulares". Se han sancionado normas desde el Estado acerca del tema, y se han levantado voces desde la corporación docente reclamando autonomía para decidir sobre esta cuestión. En esta categoría de objetos problemáticos se pueden incluir en general los objetos asociados a las nuevas tecnologías: reproductores de mp3, juegos electrónicos, computadoras portátiles; y también, especialmente en el nivel inicial y los primeros grados de la primaria, los juguetes de los alumnos. Como con los celulares, se reconoce en ellos un potencial pedagógico y un valor educativo, pero no es claro qué lugar ocupan en el dispositivo escolar.

c) *Los objetos escolares "ilícitos"*.

Se trata de objetos que están manifiestamente prohibidos. Su tenencia y uso no están permitidos en la escuela o en algunos de sus espacios, pero de hecho aparecen, y por esos motivos (porque aparecen y porque se sabe qué hacer con ellos cuando aparecen) son funcionales a unos modos estables de vivir la experiencia escolar. Es decir que a diferencia de los objetos "en disputa", los objetos ilícitos, aunque cumplan una función disruptiva, claramente son objetos escolares. Como ejemplo paradigmático pueden mencionarse los clásicos "machetes" para copiarse en las pruebas o las pelotas de papel endurecidas con cinta de pegar que utilizan los chicos en los recreos.

Otras dos formas de objetos ilícitos son los objetos *prohibidos*, que veremos se inscriben los registros de lo obsceno, lo peligroso y lo molesto; y los objetos *extemporáneos*, antagónicos de los *gestuados*, que son aquellos que, en el contexto de la clase, están fuera de lugar y atentando contra la gestualidad escolar que la define.

En una publicación reciente en la que se realizaba un análisis preliminar de los objetos desde estas categorías (Brailovsky, 2008) se formulaba la idea de que la experiencia escolar tendía a sumir a los docentes en una suerte de desconcierto ante los objetos llamados "en disputa", que de alguna manera funcionarían como síntoma de una imprecisión reinante en los lugares que maestros, alumnos y familias ocupan en la escuela, esto es, en el conjunto de posiciones de autoridad, habilitaciones para saber, decir y actuar que los define en la posición que ocupan. La existencia de objetos cuyo carácter escolar está "en disputa" (y que no casualmente funcionan articulando diversos conflictos) nos sugería una escena en la que el poder performativo de la escuela parece no alcanzar para asignar un lugar funcional y un valor a lo nuevo que a ella llega. Los avances en el análisis y en el trabajo de campo han abierto sin embargo algunas vías adicionales. Los objetos forman parte de la cultura escolar, y por esa razón no pueden entenderse por fuera de su carácter escolar, que se resignifica cotidianamente. El carácter escolar de los objetos que hemos llamado *en disputa*, no es un carácter escolar "a medias", sino uno impreciso por falta de consenso. Esto no inhabilita su análisis como objetos escolares ni los confina al destino de ser síntomas de algún síndrome posmoderno que desestabiliza las certezas de los educadores. Por el contrario, invita a entenderlos en clave histórica y a interrogarlos por el lugar que ocupan en las ya clásicas disputas (presentes en Comenius, en Froebel y en Montessori, como hemos visto) sobre el lugar de lo "blando", lo "espontáneo" y lo "lúdico" en los dispositivos pedagógicos en uso. Estas discusiones volverán a mostrarse relevantes cuando analicemos la cuestión del lugar del juego y los juguetes en distintos momentos de la jornada escolar.

#### **5.4 Trabajar y atender**

Mostrar es un gesto amplio, que se apoya y se especifica con el uso de ciertas imágenes a ser mostradas, mediante la utilización de ciertos objetos. En cualquier caso, mostrar es un gesto pues, como tal, contiene la conjunción de un movimiento y la expresión de un afecto o estado. Es esta cualidad de los gestos (contener un mensaje y a la vez una posición respecto del mensaje) lo que los constituye en una buena unidad para comprender lo cultural.

De la mirada, por su parte, puede decirse que es foco, dirección y movimiento de la subjetividad. Que es sinónimo, en el lenguaje común, de opinión o perspectiva ideológica, al hablarse de un determinado "punto de vista" o de la "mirada" de una

disciplina o un colectivo sobre un tema específico. Postura y perspectiva, términos que en igual medida sirven a esa acepción, sugieren también ubicaciones para la mirada: uno se acomoda para mirar. Y no es sólo el posicionamiento lo que nos permite mirar sino también la mirada la que nos ayuda a tomar posición, a saber o a creer: *ver para creer*. Este juego de relaciones entre mirada y posición delatan el componente subjetivo del mirar que da sentido y existencia a lo que mira, ya que la posición es siempre un valor a ser interpretado, pues es una coordenada sólo comprensible en relación a un *otro*. Desde la perspectiva analítica que proveen campos tan diversos como la crítica literaria y el psicoanálisis, algunas de estas cuestiones han sido profundamente analizadas (p.e. Bravo Guerreira, 2001).

La escucha, por su parte, connota la interpretación, la capacidad de desmenuzar lo meramente oído y asignarle así un sentido a partir de unas herramientas propias, de un lenguaje adquirido. Por eso tal vez escuchar es siempre (también) *escucharse*. Escuchar es a la vez reconocer lo conocido y guardar expectativa por lo inédito. Y escuchar es reconstruir el gesto que produjo el sonido, la voz, la palabra.

¿La mirada y la escucha, son separables? Se miran imágenes y se escuchan sonidos (en general, palabras), pero cuando el maestro habla el alumno no sólo lo escucha, también lo mira; y muy especialmente en el aula, ambos gestos parecen demandarse juntos. La expresión "atender" sintetiza empíricamente a ambas. Y la lectura, acción paradigmática de la atención, acarrea prácticas que de algún modo operan una síntesis de escucha y mirada, pues lo que se mira al leer propone un tiempo lineal que da vida a un relato evocativo de la voz.

En las expresiones de las maestras en clase aparece recurrentemente la referencia a la atención bajo la forma de *posibilidad de escuchar* (el silencio) y *posibilidad de mirar* (la ausencia de otras cosas a ser miradas y el sostenimiento de la mirada como gesto). La atención es demandada en esas dos direcciones. Se "llama" la atención, y la respuesta correcta a un llamado de atención es siempre callar, mirar, escuchar.

Hay que hacer, sin embargo, una distinción entre la atención de la psicología y la atención que estamos construyendo aquí como objeto de análisis, que es definida como mandato de la cultura escolar, como elemento del ambiente-aula. La primera se define como un proceso mental asociado a la memoria, que consiste en la capacidad de focalizar selectivamente los sentidos en ciertos objetos que serán privilegiados para la retención. Es, en cierto sentido, una atención obediente a la



lógica de la estructura; mientras que la segunda se asume como un valor, una convicción acerca del juego de relaciones que hace posible el sostenimiento del aula como ambiente. Hemos visto ya que la atención escolar precede a la existencia misma de la psicología, cuando en la obra de Comenius la hallamos definida como "la luz en virtud de la cual percibe todas las cosas el que las busca con el entendimiento lleno de codicia". Ahondemos en esta distinción, que contribuye a entender el sentido de los gestos y las estéticas que, apoyados en un mundo material, otorgan entidad a la escolaridad.

El primer paso para el aprendizaje, afirmará la psicología educativa, "consiste en poner atención. Los estudiantes no podrán procesar información que no reconocen o no perciben" (Woolfolk, 1996). La atención definida por la psicología es función de la estructura-aula, por supuesto. La atención escolar del ambiente-aula, en cambio, no es una cualidad psicológica del sujeto sino un gesto exigido o negociado que se presenta como condición del trabajo pedagógico y que asume distintas formas y sentidos.

La atención como gesto demanda al alumno "desconectarse" de los factores de interés (internos o externos) que pudieran obstaculizar la mirada y la escucha, asumir para aquéllos el nombre de "distracción", y mostrarse además mínimamente interesado. El interés intrínseco de un contenido (sea cual fuere el modo, más o menos atractivo, en que se muestre) es un valor relativo, no universal. Por eso, el interés puede ser genuino pero no puede exigírsele serlo. Pero sí puede exigirse (y el gesto atencional claramente incluye esta condición) una respetuosa y estratégica apariencia de interés. Atención e interés, como se ve, son gestos que constituyen aristas de un mismo asunto: la construcción de una escena educativa en la que, en forma genuina o aparente, se muestre evidencia de un compromiso por el saber.

La pregunta que aflora es: ¿qué modo de mirar, qué visualidad (Dussel y Gutierrez, 2006), se sigue de esa respetuosa y estratégica apariencia de interés? ¿Qué otros modos de mirar se habilitan en cada una de las sutiles variaciones del ambiente en el aula?

En algunas de las críticas a la enseñanza "tradicional" puede reconocerse la exigencia de un lugar para aquellos elementos relegados que aquí condensamos en la función cultural ambiente-aula. Un trabajo de divulgación de Ángel Riviere sintetiza irónicamente en diez "mandamientos cognitivos" - que denuncia por

absurdos - el sinsentido de este esquema funcional del aula. En cada uno de ellos se reconocen algunos de los gestos demandados por la atención escolar:

- I «Desvincularás gran parte de tu pensamiento de los propósitos e intenciones humanas».
- II «Deberás tener una actitud intencional de aprender».
- III «Dedicarás selectivamente tu atención a las tareas escolares».
- IV «Tratarás de controlar la selección y empleo de tus recursos intelectuales y de memoria».
- V «Deberás desarrollar, emplear y compilar estrategias y habilidades especializadas para el tratamiento de la información».
- VI «Dominarás rápidamente nuevos modos y códigos de representación».
- VII «Tendrás que organizar y descontextualizar progresivamente muchos de tus conceptos, ampliando sistemáticamente tu memoria semántica».
- VIII «Emplearás al máximo tus recursos de competencia lógica y/o memoria a corto plazo, cuando lo exijan la tarea y el profesor».
- IX «Deberás asimilar realmente los contenidos y generalizar tus esquemas, habilidades y estrategias, no sólo a los que han sido explícitamente enseñados, sino también a otros nuevos».
- X «Y, para colmo, deberás parecer un niño interesado y competente».

Sin embargo, aunque seduzca por su tono de lúcida crítica, en este decálogo se entremezclan en forma confusa y falaz las dimensiones de la estructura y el ambiente. La condición estructural del encuentro del grupo escolar en una temática común que posibilite el debate, por ejemplo, es banalizada como un puro acto de imposición arbitraria (punto III). Y no es que *también* no lo sea, por supuesto. Pero cabe y es oportuna la distinción, que en este estudio se ha evidenciado necesaria, entre estructura y ambiente de aula, para poder discernir qué ambientes tornan en opresivos los elementos que una estructura diseña desde una racionalidad técnica "bien intencionada", en el sentido de que se propone optimizar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. La distinción entre una atención psicológica funcional a la estructura-aula, entonces, no invalida el análisis de la atención como gesto, propia del ambiente-aula. Discernir entre ambas dimensiones nos exime de tener que elegir, por ejemplo, entre la fabricación o la abstinencia, según plantea el dilema de Meirieu en *Frankenstein educador*.

Para el alumno, atender es escuchar al maestro y mirar lo que escribe en el pizarrón, para poder luego escribir en su cuaderno. "Atiendan porque después no van a saber lo que hay que hacer" fue, de hecho, una de las formas más habituales de intervención verbal informal de los docentes durante las clases en las aulas de

primaria que fueron observadas. Pero junto a esta forma básica de mirar y mostrar (la atención del alumno a la exposición del maestro) se desarrollan otras.

El sistema más utilizado de objetos del aula (pizarrón, cuaderno y libro u otros objetos equivalentes cumpliendo esas funciones, al que debe añadirse la intervención ocasional pero funcional del boletín de calificaciones), puede leerse como un complejo sistema que establece *qué* debe ser mostrado a *quién* y *de qué manera*. En términos generales, y sin ánimo de exhaustividad, podría ensayarse un desglose de esta idea afirmando que en el sistema escolar se habilitan al menos las siguientes corrientes de la mirada/mostración:

- 1 - En el libro un pedagogo muestra lo que vio en el mundo para que lo vea el maestro.
- 2 - En el pizarrón un maestro muestra lo que vio en el libro para que lo vea un alumno.
- 3 - En el cuaderno un alumno muestra lo que vio en el pizarrón para que lo vea el maestro.
- 4 - En el boletín un maestro muestra lo que vio en el cuaderno para que lo vea el padre.
- 5 - La supervisión escolar, que representa al funcionario estatal, se ejerce mirando lo que de la tarea pueden mostrar el cuaderno, los boletines y los pizarrones.

Aunque análoga a las pirámides de la vigilancia que tanto se han analizado en relación al mundo escolar (cf. Narodowski, 1994), esta secuencia sugiere también una serie de espacios concéntricos (aula, escuela, comunidad, distrito escolar, sistema educativo...) que produce no sólo discursos que tallan su realidad, sino específicos objetos que la muestran en direcciones bastante precisas. Si la escuela es una comunidad en el sentido identitario que hemos sostenido, podría decirse que el gesto escolar de la mirada es una de las capas sólidas que la sostienen como tal. Las operaciones enumeradas anteriormente reciben nombres diversos desde la teoría educativa: lo que el pedagogo muestra al maestro de lo que vio en el mundo puede llamarse, por ejemplo, "política curricular"; lo que el maestro muestra al alumno de aquello que vio en el libro, se define como "transposición didáctica", y así pueden aplicarse conceptos aplicables a los otros términos: actividad o tarea escolar con consigna (3), evaluación (4), inspección escolar (5).

Valga esta somera formulación funcional a los alcances de este texto, pero consideremos que este es un esquema general que puede especificarse y

describirse mucho más minuciosamente. El pizarrón, por ejemplo, mencionado en las premisas 2 y 3 antes expuestas, se utiliza predominantemente como modelo para que los alumnos escriban en el cuaderno, pero no es su única modalidad de uso. También es un espacio donde se muestran garabatos dispersos de utilidad puramente expresiva, o se muestran, ordenadas y reelaboradas, ideas de síntesis del debate del grupo total, o se presta al alumno para que muestre la respuesta a un ejercicio, al estilo de la clásica *lección*. Las "formas de uso" del pizarrón, las modalidades de lectura grupal, las consignas de trabajo a partir de láminas, pueden pensarse también desde la perspectiva de la mirada como gesto escolar.

### **5.5 Gestos del recreo: jugar y no lastimarse**

Así descrito el ambiente del aula, es el contrapeso del ambiente de recreo, donde la posición gestual central es jugar, y el mandato limitante es "no protagonizar ni producir accidentes". Los tres directores entrevistados coincidieron en que el mayor problema de los recreos, y la preocupación principal durante los mismos por parte de los docentes, es la posibilidad de un accidente y la proliferación de situaciones "descontroladas".

Los juegos en el patio observados en los recreos son diversos; algunos de ellos son:

- Correr persiguiéndose.
- Juego de carreras de una punta a la otra con guardianes en cada extremo y donde la parte más intensa son los empujones a mitad del camino para impedir que el otro llegue a la meta.
- Juego de pelota con una botella de plástico, o un bollo de papel.
- Juego de pelota con arcos hechos de ropa arrugada en el piso.
- "Fútbol villa" (fútbol con patadas y empujones).
- "Mancha 15" y otras manchas.
- Juego de lucha: policías en acción, Ben-10, Power Rangers.
- Juego de "viene un barco cargado de..." (con la maestra).
- Revolear bolsita de higiene.
- Esconderse detrás de los árboles del patio.
- Girar alrededor de un palo, agarrados.
- Dos llevan a un tercero arrastrándolo de los pies.
- Juego del tinenti con tapitas de gaseosa.

- Ronda y canto.
- Juegos de manos, aplaudiendo y entrechocando las palmas.
- Juegos de figuritas: a dejarla cerca de la pared, a darla vuelta, a desplazarla con el soplido.
- Juegos de cartas.
- Juegos gráficos, crucigramas, etc. en revistas.
- Juego cerca de las puertas que dan al comedor y detrás del mástil, donde están los escondites del patio.
- Juego de escondite en un lugar de paso.
- Lectura de libros de chistes.
- Juegos de "seducción" de las chicas con los varones de séptimo grado, se acercan, se esconden, insinúan tener una carta.
- Los viernes: juego del buchón. Escribir en un papel qué me gustó más y menos de la semana. Según la maestra en este juego siempre los chicos terminan escribiendo "quién gusta de quién".

Como puede verse, en algunos casos los juegos son realizados en grandes grupos, otra veces en parejas o tríos, a veces involucran juguetes tradicionales<sup>37</sup>, aunque la mayor parte de ellos se llevan a cabo con objetos diversos, y en casi todos los casos se trata de actividades en las que los adultos no intervienen más que vigilando. Como veremos, esta forma de intervención comporta un rasgo importante de estos juegos, que involucran muchas veces esa mirada vigilante como parte estructurante de la reglas del juego.

Un aspecto observado en el patio de recreo es el de las agrupaciones estables por tipos de juegos en subespacios muy nítidamente construidos por los propios niños. Aunque desde otra perspectiva estas agrupaciones resulten interesantes como procesos de auto-segregación de los chicos que en él juegan (en base a criterios de sexo, etnia, nacionalidad, por ejemplo) y aunque más adelante tomaremos tangencialmente esta cuestión, nos interesa aquí reconocer que cuando los chicos juegan en el patio, en general se distribuyen en cinco tipos de actividad, asociadas a subespacios que se crean espontáneamente y que son recurrentes en los distintos espacios de recreo observados:

- Un sector central de juegos "fuertes", activos, en el centro del patio; percibidos por los docentes que custodian el recreo como el modo de juego más problemático, ya que es más propenso a producir accidentes, pero jerarquizado

---

<sup>37</sup> Esto es, objetos a escala o materiales de construcción, por ejemplo.

por los chicos como el lugar de mayor status dentro del patio. Es aquí donde, con mayor frecuencia, se dan discusiones sobre la autorización a un niño a entrar o no en el juego, por ejemplo, y donde tienen lugar los episodios conflictivos (que se analizan más detalladamente en el capítulo 8 de este informe).

- Una serie de pequeños grupos o parejas realizando juegos menos expansivos en todo el contorno del patio.
- Un sector de escondites y juegos "secretos", que pueden consistir en "planes" secretos, uso de objetos prohibidos o simplemente juegos que consisten en permanecer fuera del alcance visual de la maestra y/o los demás niños.
- Parejas o tríos, generalmente de niñas deambulantes, que caminan alrededor o cruzando el patio tomadas del brazo, de la mano o abrazadas.
- Niños que permanecen cerca de la maestra, conversando con ella, mirando lo que hace, disfrutando el momentáneo privilegio de su exclusiva compañía.

La oposición entre un conjunto de reglas gestuales propias del aula, y un conjunto mucho menos rígido y pautado pero igualmente estable de otras reglas gestuales en el que es posible reconocer ciertas regularidades, sirve no sólo para entender el propio recreo como espacio escolar, sino también el modo de vivir el ambiente-aula sabiendo que existe – y que tarde o pronto llegará - el recreo. En otras palabras, si se trata de dos espacios y tiempo escolares diferentes entre si, a los que hemos analizado desde su constitución espaciotemporal y los objetos que en ellos se usan, son también – parafraseando a Gorelik (1998) dos verdaderos "condensadores de sentido representativos de universos conceptuales enfrentados".

Clase y recreo son valores antagónicos y complementarios. El recreo tiene sentido desde el aula como fin de la clase, como salida y cambio, como descompresión. La clase y su llegada para marcar el fin del recreo conforman a su vez un mandato de cierre. Se articulan vivencialmente. En el patio se invierte el sentido de la mirada: no es el alumno el que mira a la maestra sino la maestra (de turno) quien mira a los alumnos. No atiende, ni escucha, ni supervisa: vigila, abarca con la mirada, previene. Lo que los alumnos hacen en este lado de la balanza del ambiente escolar no se sujeta a las reglas gestuales de la clase, es un espacio liberado, pero susceptible de ser detenido y limitado.

Los motivos más frecuentes de intervención de las maestras durante el recreo son a) los juegos con pelota y b) los juegos *de lucha*. De éstos últimos nos ocuparemos minuciosamente al analizar la cuestión de los objetos y la disciplina escolar. Con

respecto a los juegos de pelota, cabe rescatar los comentarios de Carlos, el director de una de las escuelas de nuestro estudio.

Se había decidido por consenso que los alumnos podrían jugar a la pelota en el recreo, cumpliendo con algunas reglas, a saber: que la pelota fuera de papel, liviana, que no pique y no susceptible de lastimar a personas o romper vidrios u otros objetos. Hubo maestras opositoras a este consenso que se ocuparon sistemáticamente de confiscar pelotas por hallarlas fuera de estas condiciones, que siempre dependieron en alguna medida del criterio de la docente que las juzgaba. En algún momento un episodio específico, un pelotazo a una maestra, pone en crisis este consenso y algunas maestras se radicalizan. A partir de entonces, la regla implícitamente cambia: se puede jugar a la pelota cuando están de turno en el recreo las maestras que lo permiten, y no se puede cuando las encargadas de este espacio son contrarias al juego. "Pero", cree Carlos, "no se puede prohibir lo que está permitido ni permitir lo que está prohibido". Entonces se acuerda unificar los criterios, y la pelota queda universalmente prohibida. "Yo les dejo creer que esa la ganaron. Personalmente me hubiera gustado hallar un modo de que los chicos pudieran seguir jugando a la pelota en el recreo", dice amargamente.

El patio de recreo es, para Pavía, "un espacio físico, concreto y tangible, entendido como soporte material de una situación cotidiana vinculada con el descanso y el esparcimiento. En tanto tal, ese espacio configura un "escenario". Y éste es un supuesto medular a tener en cuenta. Hablar de "escenario" es hablar de un sitio determinado, pero poniendo en primer plano sus atributos materiales y simbólicos" (Pavía, [2010:44]). Su investigación indaga en el *carácter* del patio de recreo, a partir de preguntas del orden de ¿El carácter impreso al patio varía según la escuela? ¿Cómo y cuándo discute la comunidad educativa el carácter que tendrá su patio de recreo? ¿El carácter del patio guarda sintonía con un tiempo de recreo? ¿Cuáles son los atributos materiales y simbólicos que contribuyen a imprimirle carácter recreativo a un espacio determinado?

Desde nuestro enfoque centrado en el ambiente, sin embargo, el patio es menos significativo como espacio que como momento, el recreo, contracara que sólo adquiere sentido dentro del binomio clase-recreo. En el siguiente apartado procuraremos ahondar en esta dialéctica de oposición desde la perspectiva del ambiente-aula, pensándolo como un espacio susceptible de distintos tipos de salidas.

## **5.6 "Filas bien sentadas": El aula y sus salidas hiperáulica e hipoáulica**

En la rutina diaria de segundo grado aparecen dos modos ritualizados e intensos de abandonar el aula: la salida individual del castigado, rumbo a la dirección, y la salida grupal a la hora del recreo. Ambas libran al niño de su condición de alumno en situación de clase, ambas lo alejan del ambiente-aula. En un caso, la salida podría calificarse de hiperáulica, en tanto se espera del alumno castigado y enviado a dirección una intensificación de la gestualidad del aula. Nunca se espera del alumno que esté tan atento como al ser "retado", nunca tan pendiente de las indicaciones adultas, nunca tan quieto. Al salir al recreo, en cambio, se afronta un destino hipoáulico en el sentido de que toda la gestualidad propia de la situación de clase será relevada por un nuevo ambiente, el del recreo. Allí, como se ha visto y se retomará, la exigencia de una gestualidad áulica deja paso a otras reglas.

El rito de salida del aula para ir al recreo se cumple de un modo particular. La maestra indica: "Es la hora del recreo, la fila que esté mejor sentada va a salir primero". Se produce entonces una automática y enérgica reacción de los niños, que se increpan entre ellos para enderezar las espaldas, acomodar sus útiles y guardar silencio. Se muestra un interés casi desesperado por ganar ese privilegio de llegar al patio en primer lugar. Esta devoción por salir, explicable como un acto de proclama de la relevancia de este acontecimiento, sólo es comparable a una tercera forma de salida del aula: el permiso para ir al baño.

Por una parte, el tránsito hacia el baño habilita a los alumnos a un particular estado de suspensión gestual que no es ni de clase ni de recreo. Si el ambiente de la clase admite para los alumnos una salida hiperáulica hacia la dirección – la del castigado – y una salida hipoáulica hacia el patio – a la hora del recreo –, obtener permiso para ir al baño es, desde su perspectiva, ocasión de acceder a este particular privilegio de ver lo que nunca se ve y de estar donde nunca nadie está, pues durante el horario de clase, el pasillo está virtualmente fuera del tiempo y fuera del espacio. No tiene nombre, entidad ni finalidad. El baño de la escuela es uno de los pocos lugares que, con excepción de alguna iniciativa sobre el cuidado del agua, no ha sido objeto de un tratamiento pedagógico en las escuelas observadas. Sin embargo, se trata de un sitio importantísimo pues aunque funcionalmente no esté previsto como un lugar significativo, desde la perspectiva del ambiente constituye un punto de referencia muy claro y sólido.



El baño de la primaria no es un lugar de apariencia particularmente escolar. Más específicamente, el baño es el único lugar de la escuela donde los alumnos no son vigilados en absoluto. Allí ellos se esconden para enviar mensajes de texto, para mirar sin ser sorprendidos una foto tomada con el celular o para leer una carta secreta. Allí se refugian en momentos de tristeza, angustia o enojo. En sus paredes se inscriben frases que no se parecen a las que aparecen en otras paredes de la escuela. Y también los docentes ocasionalmente acuden al baño para fumar, ya que en los lugares públicos no está permitido.

Finalmente, el baño es el lugar de las sospechas y los fantasmas, donde a falta de una vigilancia prevista, es posible concebir las fantasías más atroces. Un episodio lo ilustra con mucha claridad.

#### **Notas de la entrevista a la directora de la escuela**

*El plomero de la escuela, que ocasionalmente realiza reparaciones en el edificio, había hecho una pausa en sus arreglos en la baño para almorzar. Fue entonces a comprarse un sándwich, y de regreso entró al baño para buscar sus herramientas. En ese momento un alumno salía. Al plomero se le cae un caramelo del bolsillo, que había recibido como vuelto en el quiosco al comprar el sándwich, y el niño automáticamente se agacha para tomarlo. Se miran un instante, y el plomero le dice que puede quedárselo.*

*Lo que convierte a esta anécdota en un problema, asegura la directora, es que posteriormente, el relato casual de este episodio por parte del niño provoca en sus padres preocupación. Que un hombre que no pertenece a la escuela entregara al niño un caramelo dentro del baño resultó ser un acto sospechoso. Al día siguiente varios padres se acercaron a la dirección a plantear su preocupación, y tras varias discusiones, a partir de ese día se rigidizaron las normas de acceso de personal de limpieza y arreglos a la escuela.*

El guión del episodio (un adulto que ofrece un caramelo a un niño) hubiera sido inofensivo en cualquier otro espacio. Pero el baño de la escuela es epicentro de lo siniestro. Allí tienen lugar acontecimientos descriptibles como escándalos o tragedias, que los medios masivos de comunicación muestran con detalles: abusos (Clarín, 2008), sexo oral (Crónica, 2009), suicidios (El País, 2002), maltratos (La República, 2006) o peleas (La Nación, 2008). Constituye una suerte de refugio de lo escolar, equiparable en algún sentido a la esquina de la escuela, tradicional escenario de peleas entre los niños. A modo de referencia adicional: en un estudio

anterior (Brailovsky, 2006) analizamos la relevancia que tiene en la construcción de la figura del maestro varón de jardín de infantes como "peligroso" para los niños, el hecho de que entre sus tareas se encontrara la de acompañar a los niños al baño.

\* \* \*

Iniciamos este apartado anticipando una definición de los objetos escolares y la cultura escolar en los términos de esta investigación y especificar el sentido de lo cultural en la escuela mediante el desarrollo de la idea de ambiente escolar en el contexto de la clase y del recreo. La concepción del aula como un espacio bidimensional donde conviven una estructura que diseña escenarios y un ambiente que modela el modo en que se los habita ha permitido ahondar en esta última, para definir una serie de gestos del aula y del recreo, de tipos de objetos escolares asociados a esos gestos y de sentidos que desde este esquema de la cultura material adquieren ideas tan "escolares" como trabajar, atender o mirar el pizarrón. En los siguientes tres capítulos algunas de estas ideas se ahondarán y se especificarán mejor desde las perspectivas del saber, la disciplina y las identidades.

# **Capítulo 6**

## **Objetos y saberes escolares**

## 6.1 Los saberes escolares

En este capítulo se expondrán resultados y análisis vinculados a una de las tres esferas desde las que nos hemos propuesto estudiar los objetos del ambiente escolar: los saberes escolares. Al ruedo de la presentación de nuestras categorías aparecerán, como oportunamente se anticipó, algunas referencias adicionales a antecedentes e investigaciones que, por razones puramente expositivas, consideramos pertinente describir en diálogo con nuestras propias ideas antes que en un apartado diferente.

Comencemos por decir que nos dedicaremos al análisis de un conjunto de objetos reconocido como especialmente significativo, desde la perspectiva de los actores. Este estudio ha reconocido como objetos vinculados a la gestión de los saberes escolares en la escuela primaria, la especial relevancia del sistema que se conforma por el pizarrón, el cuaderno escolar y el libro didáctico. Esto no significa que no haya muchos otros objetos involucrados en dichas relaciones, pero sí que la función-saber de los objetos tiende a expresarse predominantemente dentro de tres modalidades, asociadas respectivamente a estos tres objetos. El pizarrón puede ser de madera o de plástico, verde o negro, escribirse con tiza o con marcador, incluso puede no ser un pizarrón tradicional, sino una lámina usada como pizarrón, o una presentación proyectada a partir de un documento digital de diapositivas en una pantalla. Pero lo que sí permanece es la *función pizarrón* como pieza de un sistema que enseña mostrando, que reclama un tipo particular de atención<sup>38</sup> de parte del alumno y un registro paralelo en un cuaderno o afín.

En síntesis, el sistema funciona triangularmente: el *pizarrón* muestra y establece lo que se ha obtenido de un espacio legitimado y oficializado por el *libro* y que el *cuaderno* luego reproduce, acepta, asimila y conserva como un relato incrustado en la vida escolar. Cada objeto representa a uno de los extremos de la situación didáctica tradicional, como lo muestra la Fig. 10.

---

<sup>38</sup> Especificaremos en otro apartado el sentido que adquiere el término "atención" en este contexto, que dista de ser la atención entendida psicológicamente y se entiende en cambio como un gesto cultural dentro de lo que llamamos el ambiente-aula.



**Fig. 10 El triángulo didáctico y su réplica material según los términos del sistema pizarrón-cuaderno-libro (PCL)**

Libro, pizarrón y cuaderno, en ese orden, se presentan como objetos concéntricos desde la perspectiva de la escuela, pues allí donde el libro se toma como la fuente de un saber científico, legitimado como saber experto, el pizarrón reproduce un saber "a enseñar" - tomando el vocabulario de Chevallard - y el cuaderno se asume como el punto de llegada del proceso, como un saber individual efectivamente enseñado. El saber del libro pertenece en primera instancia a "la humanidad", el del pizarrón al docente, el del cuaderno al alumno. Cada vez que se avanza un escalón hacia adentro, el grado de control de ese saber es más regulado y pertenece más a la escuela y menos al "mundo". El observador externo sabe más, intuitivamente, acerca de la estructura de un cuaderno de clase que de un pizarrón y que de un tratado científico. Como puede verse, las nociones espaciales de "afuera" y "adentro", a un nivel simbólico, se ven representadas en el sistema de objetos que organiza los saberes escolares. No será sorprendente constatar que sucede lo mismo en las otras dimensiones.

Lo que convierte a estos tres objetos en sostenes fundamentales del ambiente escolar es el modo en que brindan apoyo a la gestualidad del aula que se desarrolló en el capítulo anterior. Podría decirse, en ese sentido, que constituyen una suerte de infraestructura ambiental del aula. Nos adentraremos seguidamente en algunas distinciones acerca de cada uno de estos tres objetos para así definirlos mejor como sistema, y formularemos algunas de las generalizaciones que se han podido elaborar respecto de su uso en el aula.

En primer lugar, se expondrán algunos procedimientos usuales asociados a cada uno de estos tres objetos escolares, articulados con una ampliación de marco teórico que hemos considerado oportuno exponer en esta sección, donde dialoga más fluidamente con nuestras propias propuestas teóricas. Estas descripciones pertenecen en alguna medida a la dimensión de la estructura más que del ambiente, pero creemos oportuno incluirlas pues dan cuenta del dialogo entre

ambas dimensiones y aportan alguna comprensión sobre la amplitud y diversidad de usos de los objetos. En un segundo momento, se describirá la situación de clase entendida como un escenario de ciertos objetos y procedimientos bajo cuya luz adquiere un nuevo sentido el conjunto de gestos antes presentado, y lo que se habrá dicho sobre cada uno de estos objetos en la primera parte de este capítulo. Finalmente, se repensarán algunas de las cuestiones expuestas desde la perspectiva del jardín de infantes, como punto de vista alternativo.

## **6.2 El libro escolar**

### **6.2.1 Objeto del aula, del Estado, del mercado y de la academia**

El libro didáctico, libro escolar, manual o libro de texto ha sido insumo habitual de la investigación educativa dirigida a objetos de estudio tales como la ideología de género (Wainerman, 1999), el concepto de nacionalidad (Cucuzza, 2009; Ossenbach, 2000; Lionetti, 2005; García, 2009), la inculcación ideológica y el disciplinamiento (Caruso, 2003; Teobaldo y Nicoletti, 2003; Ramírez, 2003), el uso de la imagen (Soler Castillo, 2008), las concepciones acerca de un campo disciplinar específico o incluso problemas metodológicos dentro de la didáctica o sobre el funcionamiento de la escuela como institución (Legarralde, 2007; Ferreira y Jaimes, 2009; Miguel y otros, 2007, Sebastián Román, 2008). Se supone que mirando los libros, puede llegar a saberse algo acerca de las prácticas escolares. La propia tradición investigativa en relación a este objeto escolar, entonces, no sólo habla de una tendencia metodológica a utilizarlo como fuente, sino que también se basa en la premisa de su centralidad en la vida en las aulas, y la creencia de que un objeto puede condensar tal torrente de significados respecto de la vida escolar. Sus aristas metodológicas, curriculares, ideológicas, etc. dan cuenta de la relevancia de este objeto escolar.

Su uso como "fuente" es el uso central pero no exclusivo de los libros de lectura en la investigación educativa. Otras dos líneas reconocibles son el análisis del mercado editorial y las regulaciones del Estado sobre los libros como un modo de entender la relación entre la escuela, la sociedad y el Estado; y el propio uso de los libros en el aula para las prácticas de enseñanza. Esta última será la que nos interese principalmente aquí, pues es aquella a la que sin ser exactamente la misma, nuestra investigación se aproxima.

Choppin (2004) establece algunas distinciones dentro de las funciones del libro escolar que son coherentes con esta idea de un amplio rango de asuntos que lo atraviesan y de los que, como fuente, es capaz de dar cuenta. Por una parte, la función *referencial* que ancla en lo curricular y que parangona el libro al "programa" de enseñanza, del que sería una "fiel traducción". Esta función del libro es sin duda la más sólida, ya que existe un claro reconocimiento del mismo como "soporte privilegiado de los contenidos educativos y depositario de los conocimientos, técnicas o habilidades que un grupo social cree que es necesario transmitir a las nuevas generaciones" (Choppin, ob.cit.:553) El consenso existente en la literatura acerca de la relevancia de esta dimensión aporta solidez al lugar que hemos asignado al libro dentro del sistema pizarrón - cuaderno - libro (PCL).

Pero el libro no es sólo un programa legitimado de contenidos. La llamada función *instrumental*, por otra parte, se aloja en el arsenal de consignas, propuestas y actividades sugeridas que suele aparecer en los libros. El libro contiene no sólo saberes, sino también indicios de un método para la enseñanza y el aprendizaje de esos saberes. La función *ideológica*, en tercer lugar, revela el carácter cultural del libro y su vínculo con los proyectos de inculcación de cada época. Al poseer direcciones específicas en materia de lenguaje, cultura y valores, se supone que incide con fuerza en la construcción de identidades sociales dentro de la escuela. Finalmente, la función *documental* hace referencia al hecho de que el libro porta una serie de datos históricos, científicos, todo un bagaje de documentos textuales e icónicos que se ponen a disposición de la clase y cuyo análisis se pone así a disposición de maestros y alumnos.

Otro aporte de Choppin es su reconocimiento de una multiplicidad de elementos - que llama "conjunto multimedia" (ob.cit.:554) - y que, en nuestras palabras, aportan a aquella "función libro" cumplida por varios objetos. Nuestro estudio ha reconocido la fuerte presencia de, por ejemplo, recortes, fotocopias y revistas en la función del libro, especialmente en escuelas que no podían pedir a los niños, de bajos recursos, que adquirieran un libro específico, pero también como práctica fundada en el argumento de la diversidad de fuentes como enriquecedora de la enseñanza. Podemos, entonces, referirnos al libro en un sentido amplio abarcando también todos los materiales de apoyo escriturados.

Hablar de libros implica también hablar de lectura. Rockwell parte de algunas premisas tomadas de la concepción de las prácticas de lectura de Chartier, para quien "los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles

se sitúan en el encuentro entre *las maneras de leer...* y *los protocolos de lectura* dispuestos en el objeto leído..." (Chartier, en Rockwell, 2001:13). Esto significa, tanto en la concepción genérica de Chartier como en la interpretación escolar de Rockwell, que "no es suficiente hacer la historia de los manuales escolares como textos; es necesario adentrarse en el difícil territorio de la reconstrucción de prácticas de lectura" (Ibíd.). Y este entramado de prácticas no se deduce de los textos, los documentos ni la propia teoría didáctica sobre la lectura: hace falta la etnografía.

Cierto es que en la materialidad del texto puede estar presente una concepción ideal de lector. La existencia de consignas, preguntas, frases destacadas, títulos, en fin, toda la paratextualidad con su obvio contenido filosófico e ideológico ha de conducir a un perfil buscado de lector. Asimismo la disponibilidad de textos idénticos o diferentes entre sí para los alumnos, la existencia o no de imágenes en los mismos, son todas coordenadas que inciden en esta construcción de las prácticas de lectura. Hay, sin embargo, un nivel que De Certeau llamará "táctico", resignificando la noción de apropiación de Chartier, en el que los propios actores escolares hallarán maneras de atribuir al material impreso nuevos usos, subvirtiendo los dispositivos ideales desde los que éste había sido diseñado (en Rockwell, ob.cit.:24).

Sostenemos aquí que el aula se erige en una doble dimensión – de *estructura* que sanciona ciertos dispositivos o configuraciones de objetos y de *ambiente* que otorga a estas configuraciones un sentido cultural más preciso que trasciende sus fines explícitos – y que dentro de este esquema sobresalen algunos gestos que definen los lugares esperados para maestros y alumnos. Estos gestos son: mirar, escuchar, leer y escribir. En otro apartado se ha desarrollado este conjunto de gestos; digamos aquí que si el pizarrón y la lámina están predominantemente al servicio de la mostración y la mirada, y el cuaderno de la escritura, el libro es el extremo del triángulo que habilita por excelencia las prácticas de lectura. O al menos, en un primer nivel de análisis, pues como se verá existen también prácticas que evidencian la fuerte función de articulación oralidad-escritura que cumple el pizarrón y que lo colocan en un lugar muy relevante en materia de prácticas de lectura (cf. Beinotti y Frasson, 2006).

### **6.2.2 Formas de uso del libro escolar**



Al referirnos a la lectura en el aula, además, hacemos referencia a un abanico amplio de prácticas, a veces bastante diferentes entre sí. Los resultados del trabajo de campo han puesto en evidencia que existen al menos cuatro formas hegemónicas de lectura en el aula que se alternan y se establecen en mayor o menor medida dependiendo del estilo del docente y de la edad de los niños. Éstas son:

> *Forma expositiva*. La lectura de la maestra, dirigida a los alumnos. Habitualmente bajo la forma de narración de un cuento, aunque también cuando se propone focalizar la atención sobre un párrafo significativo del texto informativo o cuando relee para socializar al grupo total algo escrito por alguno/s de los alumnos. En los grados inferiores es habitual que las maestras busquen en forma permanente "ocasiones de lectura", esto es, situaciones espontáneas en las que se haga necesario leer (un cartel, una carta, un aviso, una instrucción, etc.) y los casos en que se ofrece el propio acto de lectura como acción ejemplar se inscriben también en esta forma de lectura.

> *Forma explicativa*. La exposición verbal de la maestra de los contenidos del texto, con sus propias palabras, adecuadas a lo que cree que será comprensible para los alumnos. Es, literalmente, la explicación del texto con términos alternativos, en general recurriendo o ampliando ejemplos que el texto no desarrolla o poniendo en relación el contenido con algún aspecto de la experiencia más próxima de los alumnos o refiriéndolo a contenidos escolares. En esta forma explicativa se recurre muy habitualmente al uso del pizarrón.

> *Forma consignada*. La lectura que realizan los alumnos tras recibir una consigna. Entre las directivas más habituales se destacan: *subrayar* (los verbos, los sustantivos, las ideas centrales, los diptongos, las palabras comenzadas con "M", etc. son algunos de los ejemplos de situaciones de este tipo observadas en el trabajo de campo), *buscar la respuesta* a ciertas preguntas específicas sobre la trama del texto (existencia o motivaciones de los personajes de un cuento, posición del texto sobre cierto asunto del que trata, etc.) y *transcribir*. Casi siempre, esta forma de lectura está asociada a una tarea escrita en el cuaderno de clase, cuyo título - que la maestra también escribe en el pizarrón - es el de la sección del libro o en su defecto, la propia consigna (por ejemplo: "subraya las acciones", "un colectivo muy extraño", "encuentro tres verbos y escribo una oración con cada uno", etc.).

> *Forma simultánea.* La lectura escolar por excelencia, aunque poco frecuente en las observaciones realizadas, donde todos utilizan el mismo texto y lo leen simultáneamente, alternándose. Comienza a leer la maestra y dice, en algún momento: "sigue Juan", etc. Cualquiera está sujeto a recibir la consigna de seguir leyendo y por eso deben estar permanentemente atentos a seguir con la vista el hilo de la lectura de su compañero/a.

*Nota del diario del trabajo de campo.*

*Mientras M. explicaba a los chicos la consigna - buscar verbos en el cuento de la página 36 y redactar oraciones utilizando esos verbos - se me vino a la mente, no pude evitarlo, la imagen de cómo me gustaría a mí enseñar los verbos a estos chicos. Me vi entonces a mi mismo llevando a todo el grupo a la biblioteca y animándolos a elegir el libro que quisieran. Les daría un rato para hojearlo y luego les pediría que cada uno muestre a los demás qué libro eligió y por qué le gustó ése en particular. Me figuré pidiéndoles que del libro escogieran el comienzo de un capítulo o parte, y de ella, la primera oración. Leería todas las primeras oraciones y en cada uno ubicaríamos entre todos, las acciones. O no. Una vez en esa situación, pensé, sería mejor hacer alguna otra cosa con esos libros y esos primeros párrafos. Tal vez la maestra los hace buscar verbos en la página 36 porque no llegó al punto de hacerlos elegir un libro y hojearlo libremente. En mi clase imaginaria, a diferencia de la clase real en la que estaba observando, los chicos se sentían profundamente atraídos por la propuesta y llegaban a sentirse contentos con el libro que eligieron y con la posibilidad de extraer de él algo para compartir con los demás. Entonces me pregunto: ¿dónde está la diferencia? Tal vez en el hecho de que M. no está aquí de visita, como yo. Tal vez en el valor que tienen la lectura y la escritura para ella y para mí. O tal vez se trata de que mi clase, a diferencia de la suya, sólo existe en mi imaginación, y que estos niños caracterizados como pobres, en esta escuela igualmente pobre, son recibidos como alumnos para esta práctica pobre: utilizar todos el mismo libro y leerlo a partir de una consigna que los exime de interesarse por su contenido.*

La lectura y la escritura, a partir de cuya enseñanza se justifica la propia existencia de la escuela, ocupan en la estructura-aula un lugar privilegiado, aunque se diluyen considerablemente en el ambiente-aula. Las sostenidas observaciones sugieren que la mayor parte de las situaciones de escritura tienen lugar como copia o escritura al dictado, y que existen muy pocas situaciones en las que los alumnos lean en forma individual textos de más de unas pocas oraciones. Esto sucede más, naturalmente,

en los grados de niños menores. Pero esta justificación es de corte funcional, pues se basa en la idea de que a mayores destrezas lectoras, por ejemplo, los niños leerán más en el aula porque lo que se interpone entre ellos y esa práctica es la propia capacidad. La mirada al ambiente aula muestra otra cosa: la escritura que el maestro demanda, aquella que colma su convicción de que es necesario un "cumplimiento" escrito, es la que *reproduce el pizarrón* y completa algunos pocos espacios vacíos que allí se dejan para realizar el ejercicio: la lectura autónoma, prácticamente no aparece ni se exige.

La forma de lectura que hemos llamado expositiva concibe la relación del niño con el objeto libro como un enlace de seducción, muy similar a lo que hemos definido antes como un abordaje *selectivo*<sup>39</sup>. Supone a un niño que se encuentra con el libro en armoniosa intermediación de la maestra, y que deposita su interés gradualmente en el contenido así "dejado ver". En la forma explicativa, en cambio, el tipo de relación niño-libro que se da por sentada está marcada por la *organización* del objeto: se le ofrecen herramientas de uso del mismo, se le muestran ejemplos y se transita ese momento de construcción. La forma consignada, por su parte, supone un momento *de uso* en el sentido de que se entrega el libro al niño, y se los deja solos. El objeto está completamente en su poder, y sólo lo circunscribe un elemento simbólico, la consigna. Acerca de la lectura simultánea, finalmente, puede decirse que emula la forma más tradicional de tratamiento del libro, y tal vez por ello – por su connotación "tradicionalista" – es inusual.

Es significativo que el saber escolar esté regulado en la escuela primaria por tres objetos escriturados. Pizarrón, cuaderno, libro. De las pedagogías de autor que hemos revisado (Comenius, Fröebel, Montessori y Rousseau) sólo el primero otorga al libro un lugar central y propone prácticas de lectura análogas a la que hemos llamado *forma simultánea*. Los grandes movimientos pedagógicos signados por afanes renovadores podrían leerse como un intento de fuga de esas gestualidades firmemente instauradas por la pedagogía comeniana. Como veremos, no sucede lo mismo en el jardín de infantes, donde los otros formatos (especialmente a partir de la obra de Fröebel) son reconocidos como referentes importantes. Enseguida veremos que allí el sistema se reestructura de diferentes maneras, sólo algunas de las cuales son variantes del sistema pizarrón-cuaderno-libro (PCL).

---

<sup>39</sup> Referencia al apartado 3.7.3 del Capítulo 3: "Objetos físicos y objetos de conocimiento. Elegir, caracterizar y apropiarse de un objeto".

### 6.3.1 El pizarrón

Otro de los objetos importantes por los que circula el saber escolar, como se ha dicho, es el pizarrón, y éste ha sido lógicamente destinatario de algunos estudios desde la didáctica y la investigación educativa en general. Llama la atención sin embargo el contraste entre la fuertísima centralidad del pizarrón en las prácticas del aula frente al caudal relativamente exiguo de investigación sobre su uso y efectos.

El pizarrón es también, desde nuestra perspectiva, un objeto de fuerte función identitaria. Sirva como ejemplo lo siguiente: el abundante uso metafórico de la palabra *pizarrón* en títulos de artículos y libros se presentó como una importante dificultad a la hora de emprender el buceo bibliográfico sobre el tema. Entre tantos artículos que incluyen el término en la portada, escasísimos lo hacen en forma minuciosa en su interior. El pizarrón es, en la literatura académica, paradigma metafórico antes que objeto de estudio. Expresiones que titulan los trabajos académicos, como “del pizarrón a la pantalla” o “remuneraciones al pizarrón”, sirven como imágenes para anticipar el tratamiento de temas escolares, pero que no guardan relación literal con el objeto pizarrón.

Zaldívar Carrillo y Rodríguez destacan también la escasa atención que se presta al pizarrón desde la propia formación de los maestros en la teoría y práctica de la enseñanza. Trabajar correctamente con el pizarrón, afirman, “exige una preparación específica por parte de los que nos dedicamos a la educación de las nuevas generaciones. Sin embargo en muchos países este importante aspecto no forma parte de los programas de preparación de maestros y pedagogos. De manera que cada quien lo utiliza del modo que mejor entiende” (2009:6) A partir de este comentario realizamos un rápido repaso por los documentos base de orientación curricular para la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción donde se focaliza este estudio, para constatar que, en efecto, hay una virtual ausencia del pizarrón. No hay prácticamente ninguna mención ni orientación sobre su uso en los documentos base de lengua, matemática ni en el de Didáctica General.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Lineamientos curriculares de la formación docente para nivel primario, 2001. Disponibles en la web del GCBA: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/lnpweb.pdf>

Destacan también un aspecto que es generalmente mencionado en casi todos los abordajes acerca del uso del pizarrón: el acto en que un alumno concurre al pizarrón "a sabiendas de que no domina la materia para avergonzarse delante de sus compañeros, con la loca esperanza [sic] de que tal experiencia lo haga entrar en razón" (Zaldívar Carrillo y Rodríguez, ob.cit.:8). A la hora de reconocerse errores o problemas en la práctica docente, otros autores apuntan también al "mal" uso del pizarrón. Orange, rastreando los principales "errores" que cometen los educadores en el aula, observa que "algunos maestros parecen creer que llamar a los estudiantes al pizarrón les otorga una licencia para humillarlos. Los pizarrones se han constituido en escenarios habituales de degradación y humillación, donde los alumnos suelen no tener opciones: deber ir o sufrir las consecuencias de su desobediencia (...) [y] muchos maestros creen que si avergüenzan a los estudiantes lograrán luego un mejor desempeño por parte de ellos" (2008:71)

También Litwin principia su análisis de los usos del pizarrón con una reflexión del mismo orden:

En la infancia, más de una vez, pasar al pizarrón se constituía en el lugar del castigo o del premio. Nos conducían al pizarrón la voz alta de la maestra que remarcaba nuestra falta, nuestro olvido o la dificultad. Debíamos escribir en él aquello que era evidente que no sabíamos. En algunas oportunidades, la maestra a continuación ofrecía ese lugar a otro alumno para que acudiese en nuestra ayuda, y la humillación se agigantaba al reconocernos en la ignorancia (2008:168).

En el trabajo referido de Litwin se menciona este carácter disciplinante del pizarrón, pero enfatiza también el modo en que esta tecnología sirve "para dar cuenta de la ejemplaridad", y que finalmente su versatilidad reside en el uso que cada docente pueda darle. Específicamente, Litwin desarrolla características de algunos usos frecuentes del pizarrón. Se lo utiliza, por ejemplo, para *instalar el tema*. Retomando ideas de Ausubel, subraya que "un momento esencial del aprender consiste en instalar el tema de la clase, (...) [lo cual] nos permite disponer de los conocimientos que tenemos previos para que lo nuevo por aprender se integre a lo conocido y se posibilite un puente para la comprensión futura y se instale, sin lugar a dudas, el o los conceptos que serán el centro de la clase". Así, cuando la maestra escribe un título en el pizarrón, "coloca a todos los estudiantes frente al desafío de la jornada" (Ibíd.).

Otros usos frecuentes que desarrolla Litwin son el apoyo o énfasis a la comprensión del alumno o a la explicación del docente. En algún caso, el pizarrón es medio de

“estrategias que ayudan a dotar de mayor fuerza o de una nueva fuerza – la perceptiva - la explicación” (Ob.cit.:169) y expone jerarquizando, mostrando un tema y sus conceptos centrales, pudiéndose realizar uniones entre los elementos con líneas, rodeos, subrayados, etc. En otros casos, “se trata de la utilización de formas no figurativas que favorecen la comprensión al ayudar a entender la explicación en relación con el campo conceptual, la importancia del tema o el lugar que tienen en la disciplina” (Ibíd.) O bien puede tratarse de “un apoyo personal del docente a su explicación, como si estuviera haciendo dibujos o escribiendo notas en una hoja cuando explica a otro en una situación reducida”.

Otras dos figuras que en el análisis de Litwin se reconocen en el uso del pizarrón son la *demostración* y la *memoria de la clase*. Al desarrollar “paso a paso” una actividad de enseñanza con apoyo del pizarrón para mostrar las diferentes instancias a medida que se avanza, por ejemplo, se pone de manifiesto esta forma de utilización destinada a favorecer la comprensión. Dando cuenta de la importancia de hacer un uso claro y ordenado del pizarrón, además (p.e. los nombres pueden tener reservado un espacio, los datos, las palabras centrales, etc.) destaca que el mismo, si no se borró durante toda la explicación o exposición, permite dar una acabada idea del sistema de conceptos presentado durante la clase. En ese sentido, “favorece la evaluación de la comprensión o el análisis del cumplimiento de los propósitos de la clase” (Ibíd.).

Un estudio de campo llevado adelante por Beinotti y Frasson (2006) analiza el uso de distintos elementos en la vida cotidiana de una escuela de adultos, y destaca un aspecto poco explorado del pizarrón. Es, dicen, “el lugar, el espacio en que a los alumnos se les permiten las equivocaciones, el error, en el que se puede borrar y reescribir, en el que la maestra y el alumno interactúan, entre ellos y con el contenido, y en el cual en algunas ocasiones los compañeros indican lo que el otro debe hacer o escribir”. Claro que puede presumirse que este uso sea más habitual en un ambiente de adultos que en la escuela primaria común. Otros señalamientos de Beinotti y Frasson, sin embargo, pueden con facilidad reconocerse como equivalentes a la escena de la escolaridad primaria.

Por otra parte, está la idea del pizarrón como organizador del tiempo del docente por permitir mantener a los alumnos atentos y ocupados en la copia. “Las docentes escriben muchos ejercicios o situaciones problemáticas para que los alumnos los copien y los resuelvan en su cuaderno (...), y esto permite en muchos casos que la docente pueda llevar a cabo otras tareas como tomar asistencia, firmar planillas

(...). Así la escritura, específicamente la copia desde el pizarrón, se convierte en un dispositivo disciplinador en el aula, los alumnos copian con precisión y prolijidad, lo cual les requiere mucha atención y les ocupa un tiempo considerable; la obligación de copiar lo que está en el pizarrón pareciera que otorga tiempo y atención a la docente para otras tareas" (Beinotti y Frasson, ob.cit.:101-102).

### **6.3.2 Los sentidos ambientales del pizarrón**

Durante la hora de Educación Musical, una de las maestra de nuestro estudio comentó respecto del profesor especial que había quedado a cargo del grupo de alumnos:

"si al menos en Música tocaran instrumentos, cantaran... no saldrían tan aplastados. Pero Martín les hace copiar la letra de las canciones, le da ejercicios en el cuaderno de música... y todo para que no lo molesten y él esté más relajado. Tiene tremendo salón de música y no lo usa, porque ahí no tiene pizarrón y bancos para sentarlos a escribir, y entonces se le van de las manos".

El ejemplo es elocuente, y tras varios meses de observaciones en las escuelas – y varios años ejerciendo la posición de alumno - no puede menos que afirmarse la veracidad de estas observaciones. Si el tiempo escolar es, como dijimos, tributario de una lectura "kairósica" (ambiental, cultural) además de cronológica (formal, funcional) este es uno de los rasgos de la clase que la hacen extensa, no sólo por su duración sino por su intensidad. Pero quizás la observación más interesante de las anotaciones de estos autores reside en la relación que establecen entre oralidad y escritura por medio del uso del pizarrón. Tecnología escritural privilegiada por ser un espacio público que revela la intimidad del que escribe, hace visible la relación entre dos esferas que muchas veces la realidad tiende a escindir.

*Nota del diario del trabajo de campo.*

*(...) Llegaron tarde del recreo, un poco acelerados por las corridas y los juegos, algunos chicos colorados y transpirados. La maestra dijo: "señores: nos sentamos y nos calmamos, que ya estamos en el aula". Y los "señores" se sentaron y se calmaron. Y el modo en que noto que lo hicieron es que ocuparon sus lugares, miraron en dirección al pizarrón y esperaron que la maestra diera inicio a la clase.*

El pizarrón es estrictamente la superficie pública de escritura expuesta en la pared frontal del aula. Pero en un sentido amplio, por extensión el pizarrón es también el área a su alrededor donde el docente imparte la clase de pié. Las anécdotas de alumnos que, felicitados o humillados, "pasan al pizarrón", de hecho podrían ser las de los que "pasan al frente". Al presentar el sistema PCL expusimos un par de gráficos en equivalencia donde la posición del maestro en el triángulo didáctico se correspondía con la del pizarrón en el triángulo del sistema PCL. El área del pizarrón es el territorio del docente, y es por ello que "pasar al pizarrón" puede constituir un privilegio (pues se enrocan roles, de modo análogo a lo que sucedería si el alumno vistiera el delantal de la maestra o tomara el té en su taza) o un castigo (pues se enfatiza también el carácter asimétrico de la relación).

Pasar a "dar lección", escribir la solución de un ejercicio y escribir furtivamente durante el recreo fueron las tres situaciones en las que recurrentemente los alumnos escribieron en el pizarrón en nuestras observaciones de campo. Sin embargo, hubo también una participación que fue quizás tanto o más frecuente que las otras, sugerida en algunas expresiones de las maestras: "ya que lo sabés, ¿por qué no venís y lo explicás vos?"; "en este grado parece que hay muchos maestros... ¿querés pasar vos, Mateo? Y yo me voy a mi casa..."

Villegas y González (2004), en el contexto de un estudio que aborda la cuestión de la enseñanza innovadora, hallan que los estudiantes interpretan y traducen la idea de enseñanza innovadora en una serie de rasgos entre los que se incluye "un menor uso del pizarrón". Junto a la idea de que enseñar de un modo innovador implica "poco uso del pizarrón y la tiza" para dar la clase se agregan otros elementos que tienden a romper el sistema PCL: hacer la clase al aire libre, utilizar variedad de material no estructurado (ejemplifica con volantes, diarios o revistas) y la asociación de los contenidos (en este caso, de matemática) con las cualidades del profesor o profesora que la administra.

En el mismo estudio, reproducen "el sentir de una estudiante quien, al testimoniar su vivencia personal acerca de la visión del profesor tradicional de Matemática, se expresa diciendo que 'son esa clase de profesores, digámoslo así, que sólo esperan la hora de entrar a la clase para pararse en el pizarrón y escribir una cantidad de números (problemas) y sus resultados (...)' (Villegas y González ob.cit.:49).



Rosales y Vázquez (2009) recopilan algunas prácticas alfabetizadoras iniciales observadas en una escuela primaria, y describen algunas características generales observadas. Aunque el estudio no se centra en esta cuestión, en sus ejemplos puede observarse que en todas estas características la presencia estructurante del pizarrón es mayúscula, ya sea como entidad que centra la “visualidad” del aula...

- “Los alumnos son organizados en torno a una sola y misma actividad, hacia la cual se abocan generalmente de manera indiferenciada, cada uno en su banco, la vista al frente transcribiendo lo escrito por el maestro en el pizarrón o siguiendo su lectura.”

...que contribuye a sostener la asimetría fundante de la relación pedagógica y la tendencia a lo unidireccional...

- “Los alumnos y el docente participan en estructuras de interacción en que las actividades giran en torno a la figura central del segundo, que ocupa el lugar excluyente del saber, a partir del cual dirige, pregunta, informa, autoriza intervenciones y evalúa las producciones que en general él mismo ha propiciado y hacia quien los alumnos dirigen dichos escritos, convirtiéndose en lector privilegiado de sus producciones.”

...que sirve de soporte y modelo a los tipos de escritura que predominan en el aula...

- “La escritura sirve aquí para usos intrínsecamente escolares: para aprender, sin más; para registrar lo que acontece oficialmente; y para controlar todo lo anterior. De esta manera, los usos que en tales prácticas se da a la escritura son los que hemos definido como mecánicos o ejecutivos. Estos usos aparecen en el 90,8% de los 793 eventos de escritura y lectura observados. Las intenciones informativas, personales o creativas parecen tener muy poca presencia.”

...o que guía la tarea concreta que realizan los alumnos:

- “[Se escriben] palabras, frases y oraciones aisladas, consignas de tareas escolares, títulos y fechas que encabezan las actividades del día, etc. Todo esto se escribe y se lee en el pizarrón, en los mismos “libros de lectura” y en los cuadernos de clase. (...)”. (Rosales y Vázquez, 2009).

### **6.3.3 Los usos del pizarrón**

El trabajo de campo ha servido, en este sentido, para especificar y operacionalizar algunos de estos conceptos y elaborar algunas categorías que apuntan a reconocer

en el pizarrón una función compleja y tripartita, propia de todo objeto escolar central: función-saber, función-identidad y función-disciplina. A la vez, y puesto que el sistema PCL está atravesado por la dualidad entre lo funcional y lo simbólico, entre lo que aquí llamamos la estructura-aula y el ambiente-aula, sus funciones asignadas dialogan y se articulan con sus connotaciones simbólicas y su fuerte valor de metáfora. Situémonos en el sexto grado de una escuela pública, en una de las jornadas del trabajo de campo.

Raquel, maestra de sexto grado, sabe que nuestra investigación guarda relación con los objetos escolares, y se ha preocupado por preparar para uno de los días en que asisto, una clase sobre *ángulos consecutivos* para que pueda verse cómo los chicos utilizan el transportador. Es una maestra de cierta edad, con dos décadas a cargo de grados de primaria, pero percibo en su entusiasmo una euforia casi infantil al preparar la escena; siento que desea "mostrar lo mejor", esmerarse en instalar una maquinaria didáctica montada sobre materiales didácticos para que yo la vea funcionando.

Encara la clase dibujando un ángulo en el pizarrón. Primero traza una recta horizontal, luego decide la apertura y lo traza con el transportador grande de madera usando la tiza sobre el pizarrón verde. Y formula la cuestión preguntando, en esta primera persona que reúne en una especie de complicidad a maestra y alumnos: *¿cómo puedo hacer ahora para dibujar otro ángulo que se sume a éste? ¿Cómo utilizo el transportador para medirlo?* Algunos alumnos proponen dos opciones de uso del transportador: apoyarlo sobre la misma recta y trazar el ángulo que resulta de la suma de los dos valores propuestos, o bien utilizar la línea oblicua del primer ángulo como base para trazar el segundo, midiéndolo en su propio valor. Raquel invita a Mariano a pasar al pizarrón y realizar la suma de ángulos con cada uno de los procedimientos.

Los demás alumnos están sentados en sus lugares, en disposición de clase tradicional, y formulan preguntas referidas a la consigna ("¿hay que copiar el ángulo?"). Cuando el ejercicio grupal está resuelto, Raquel escribe en el pizarrón varios ejercicios de sumas de ángulos consecutivos, con grados, minutos y segundos bajo el título "Resolver", y explica lo que espera que hagan en la carpeta: copiar las consignas y realizar las sumas en forma escrita y gráfica, utilizando el transportador.

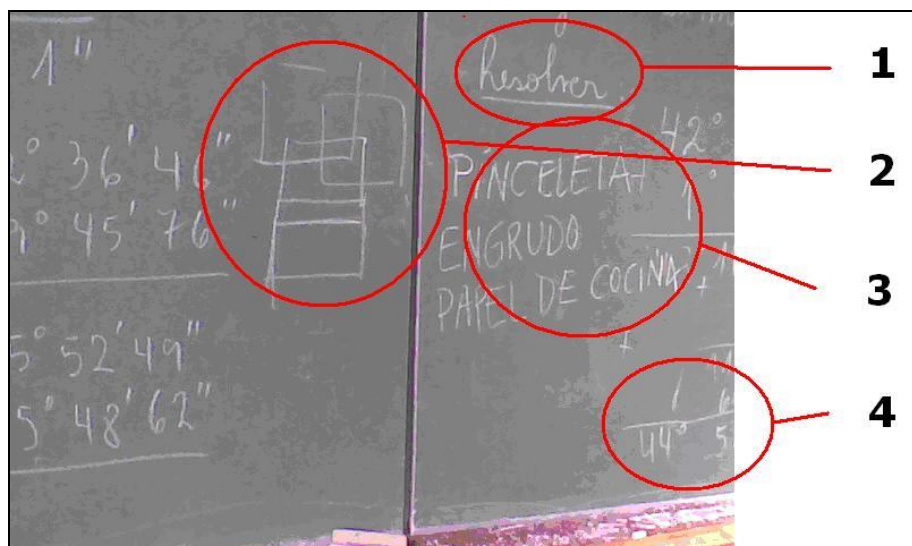
A los pocos minutos llega al aula la profesora de plástica, Ana, con una caja llena de materiales (engrudo en una botella, papel de diario, máscaras de cartón, pinceles, entre otros) y Raquel ordena:

*“Cierran la carpeta, siguen después, ahora están en Plástica”*. Los chicos no se demoran en guardar la carpeta y rodean a Ana, que comienza a repartir las máscaras. Material inusual, despierta inmediatamente la curiosidad de los chicos, que comienzan a probarse varias máscaras, y a hacer bromas entre ellos. Tironean de una máscara transparente, que parece más sofisticada que las demás.

En un clima muy distendido y algo desordenado, Ana explica – mientras dispone los materiales sobre unas hojas de diario a modo de mantel – que deben pegar trozos de papel sobre la máscara hasta cubrirla totalmente, ya que sobre esa base de *cartapesta* la forma de la máscara podrá modificarse.

Durante los siguientes minutos, cada subgrupo trabaja a su modo: algunas alumnas del sector de *las chicas* pegan papeles mientras escuchan música compartiendo los auriculares de un reproductor de mp3, el trío de varones “alborotadores” se arrojan las máscaras uno a otro y demoran un rato largo en comenzar a pegar los papeles, uno o dos chicos “aislados” trabajan en silencio en otro sector del aula. Ana, mientras, ha recurrido dos veces al pizarrón: una vez, para mostrar cómo pegar los papeles superpuestos, hizo un dibujo. La segunda vez lo utilizó para anotar los materiales que debían traer los chicos para la siguiente clase. Les preguntó “¿Qué vamos a necesitar para darle forma a las máscaras?”, y recuperó por escrito las respuestas de los chicos: pinceleta, engrudo y papel de cocina.

El pizarrón de sexto grado conserva a esta altura las huellas de las formas hegemónicas de uso que, veremos, lo atraviesan, expresadas en la consigna de Raquel, los dibujos de Ana, la lista hecha con aportes de los chicos y la operación con ángulos resuelta por un alumno en el pizarrón.



**Fig. 11 Sexto grado. Huellas de los modos de uso del pizarrón.**

#### *Las cuatro formas de uso observadas*

Sucesivas observaciones de clases en las que se utilizó el pizarrón, y numerosos registros de aulas vacías con pizarrones repletos de escrituras, mudas huellas de las relaciones que instaura la enseñanza, nos permitieron ir cerrando el esquema de los usos del pizarrón en las aulas de la escuela primaria en cuatro grandes formas estables, a las que denominamos forma *modelo*, forma *expresiva*, forma *cooperativa* y forma *lección*.

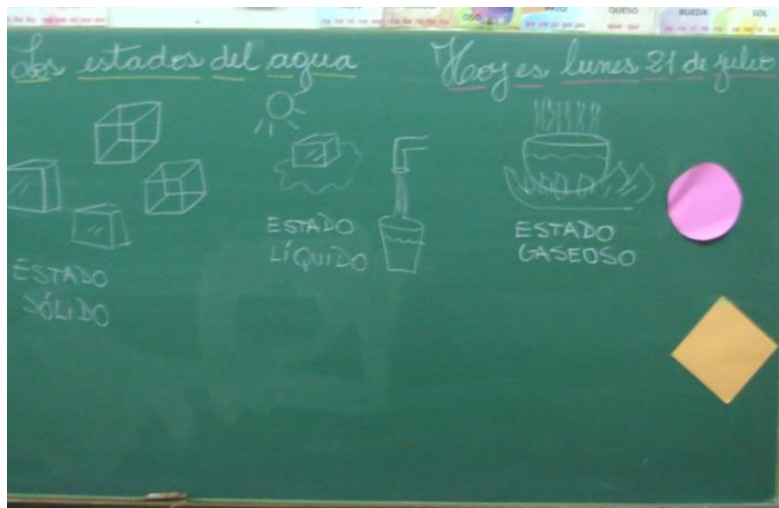
El pizarrón como *forma modelo* supone un funcionamiento exacto y literal del sistema pizarrón-cuaderno-libro. La maestra escribirá allí una consigna y el desarrollo de un ejercicio que será replicado en forma idéntica por los alumnos en sus cuadernos, donde además a veces deberán agregar las respuestas, los resultados, o los desarrollos de las consignas. Como herramienta, el pizarrón *forma modelo* dialoga fluidamente con el cuaderno y constituye un uso paradigmático del frente del aula, al ser también el que se reproduce más habitualmente en los sustitutos frecuentes del pizarrón: la presentación de Powerpoint y la lámina. Se trata sin duda de la forma de uso más habitual en la escuela primaria, y cuyo uso se torna más frecuente cuanto más disminuye la edad de los alumnos.

El pizarrón como *forma expresiva* funciona como extensión de la explicación. Se trata de un uso frecuente pero informal, no necesariamente planificado o previsto. La maestra expresará una idea y la "graficará" por medio de líneas, formas, figuras, detalles o datos dispersos que se le van ocurriendo sobre la marcha y organizará

públicamente en el pizarrón un esbozo visual, como si éste fuera una especie de apunte personal visible para todos. Puede reconocerse en esta forma de uso del pizarrón cierta extensión expresiva de las manos y la voz de muchos docentes que a veces mueven la tiza como si movieran las manos al hablar, por ejemplo. Pero también es una forma de “pasar en limpio” ideas o consignas espontáneas que demandan ser puntualizadas: la escritura correcta de una palabra, o la forma visual de superponer las papeletas, retomando el ejemplo anterior.

El pizarrón como *forma cooperativa* adopta la función que en otros ámbitos suele denominarse *brain storming*, o torbellino de ideas: la maestra registra las ideas que cada alumno va aportando ante una consigna de expresión grupal. La “indagación de saberes previos” suele acudir a esa forma de uso del pizarrón, y también la elaboración de primeras ideas, y la confección de tareas grupales. Se trata de una forma de uso que hemos observado principalmente en los comienzos de las clases como estrategia para recuperar asuntos trabajados con anterioridad. Las marcas de este tipo en el pizarrón no son duraderas como las de la forma *modelo*, una vez registradas las opiniones, ideas, etc. tienden a ser borradas para reescribir un nuevo pizarrón que funcione como modelo de copia para el cuaderno o carpeta. Devenido en extensión operativa de la escucha y la mirada del docente, el pizarrón bajo esta forma de uso reúne a enseñantes y aprendientes, potenciando la capacidad de oír, filtrar, renombrar y seleccionar las intervenciones en el aula. En el ejemplo anterior, la maestra pidió a los niños que nombraran materiales adecuados para una tarea y los fue registrando públicamente.

Por último, en el uso del pizarrón como *forma lección* la maestra cede a un alumno su lugar al frente del aula para que realice una tarea. Se trata de un enroque que puede virtualmente colocar al niño en una situación dramática de supuesto docente o simplemente de colaborador o ayudante. Pero en esta forma el pizarrón – elemento central del kit-docente – es cedido al alumno y por este procedimiento se le otorgan momentáneamente los “privilegios” del saber y la exposición pública.



**Fig. 12 Pizarrón como forma modelo en segundo grado.  
Tema: los estados del agua**



**Fig. 13 En el pizarrón como forma modelo suelen aparecer también réplicas de una práctica muy frecuente en los cuadernos: el pegado de imágenes (en general, fotocopias de libros)**

#### 6.4 El cuaderno de clase

En este apartado presentaremos algunos resultados relativos al uso del cuaderno y a sus sentidos atribuidos en relación a tipo de relación con el saber escolar que representa. Alternaremos, asimismo, con algunos conceptos provenientes de otras investigaciones, en esta dinámica de presentación conjunta de resultados con otras herramientas teóricas que se ha anticipado y justificado oportunamente. Comenzaremos presentando una situación clave, que fortuitamente pudo

registrarse en una de las reuniones de padres observadas en sala de preescolar: el momento en que por primera vez se plantea el uso del cuaderno de clase.

#### **Reunión de padres de mitad de año, sala de 5.**

La maestra inicia la reunión anticipando su estructura: se expondrán algunos de los proyectos llevados adelante durante el año y se entregarán los informes individuales de cada niño. “Al final”, agrega antes de iniciar la reunión, “quiero discutir con ustedes un tema que es importante y que no quiero decidir yo sola, porque creo que si lo dialogamos y tomamos una decisión en común sería lo más adecuado”.

Ante la curiosidad de algunos padres, sin embargo, se anticipa y expone el asunto. Se trata del uso – o no uso – de un cuaderno ABC a partir de este mes en la sala, para ir habituando a los chicos a la escritura en renglones. El cuaderno ABC posee un diseño de renglonado gradual que comienza partiendo la hoja en dos con un solo renglón, y gradualmente va adicionando líneas hasta llegar a las hojas rayadas convencionales al final del mismo.

“Los padres suelen estar impacientes y ansiosos con el tema del cuaderno, y por eso por lo general usamos un cuaderno en esta época, cuando ya quedan algunos meses en el jardín y ya vemos que se viene el primer grado y todos quieren que los chicos estén preparados (...), pero la verdad es que quisiera saber su opinión sobre esto (...). Hay muchas situaciones de cada día en las que los chicos escriben, no es sólo en un cuaderno que se puede escribir. Escriben en la arena, juegan en el pizarrón a hacer las letras que conocen, juegan a hacer una lista de compras cuando jugamos al supermercado y también hacemos juegos como estos, les cuento”.

A partir de aquí la maestra desarrolla y explica algunos juegos que involucran la escritura y los dibujos. Describe detalladamente tres juegos:

1. **Escribir con palabras y dibujos.** En este juego la maestra escribe en el pizarrón una frase que combina palabras y dibujos. El ejemplo ofrecido es:



A partir de esta forma mixta de escritura, los chicos realizan prácticas de lectura y van pasando al pizarrón para agregar letras, palabras o dibujos, cada uno según sus posibilidades. "De esta manera", explica la maestra, "todos juegan, y todos se sienten que están escribiendo, que es la manera más importante de aprender a escribir, sentirse escritor".

2. **Cambiar la letra.** En este juego la maestra escribe en el pizarrón una palabra y la lee en voz alta, por ejemplo: CASA. El juego consiste en ir tomando las sugerencias de los chicos para cambiar la palabra cambiándole una sola letra. En el ejemplo, la secuencia posible que la maestra muestra es: CASA, CARA, CAPA, TAPA...

3. **Completar la mitad faltante de un dibujo.** En este juego, la maestra les ha repartido a los chicos hojas donde aparece un dibujo cortado verticalmente. El lado derecho de la hoja está en blanco, y a la izquierda se ve medio dibujo de una figura humana. Reconstruyendo la simetría, los chicos han dibujado el otro ojo, la otra parte de la cara y el torso, etc.

"El cuaderno", sigue explicando, "permite que los chicos escriban en los renglones, pero nada más, no hay cosas sobre la escritura y la lectura que no puedan aprenderse por medio de estos juegos. Y por otro lado, lo que tiene el cuaderno es que ya los pone como en la actitud más seria de hacer las tareas". Se entabla entonces una conversación con algunos de los padres presentes.

Madre: "A Iara le encanta jugar a que hace tareas, a veces me pide que le escriba tareas en un cuaderno"

Madre: "Joaquín no para de escribir en todos lados, pero lo que más le gusta es escribir en mis cuadernos."

Maestra: "Bueno, en fin, por eso lo someto a discusión... ¿Qué les parece si votamos? ¿Usamos el cuaderno o no?"

Varios: si, si...

Maestra: Yo no sé qué piensan los otros, los que todavía no hablaron. ¿No tienen una opinión? Están tímidos, como los chicos...



Padre: (a la maestra) "Como vos decís, los chicos también puede aprender jugando, ya van a tener tiempo en la primaria para hacer sus tareas y todo eso, ya van a aburrirse de usar cuadernos, si todavía pueden divertirse y aprender jugando unos meses más..."

La maestra se apoya en la intervención de este último y retoma la palabra. Sigue una defensa encendida del juego como medio de enseñanza en oposición a las "tareas" del cuaderno, que juzga más propias de la escuela primaria. "Cuando estén en primer grado se les va a acabar esto que hacemos acá todos los días de levantarse e ir corriendo a ver cómo se escribe una palabra en un librito, o de hacer las letras con el cuerpo, de jugar, imaginar, inventar con las palabras".

Finalmente, se sigue con otros temas, y ya finalizando la reunión, la maestra retoma la cuestión, preguntando "¿Entonces, en qué quedamos con lo del cuaderno?". Unos pocos contestan que no [en tono de recuperación de lo hablado antes, más que de una nueva opinión]. La maestra entiende y comunica que entonces *no se usará* cuaderno.

Como puede observarse en el registro de esta situación, más allá de la postura de la maestra, claramente contraria al uso del cuaderno, se adjudican al mismo algunas propiedades didácticas específicas, pero esencialmente se lo define como el símbolo de una identidad pedagógica y de un tipo de participación del alumno en la clase. Los ejemplos de la maestra, por su parte, al ofrecerse para justificar la existencia de otras vías alternativas para gestionar saberes equivalentes, apelan al uso cooperativo del pizarrón y recurren a la idea del *juego* como forma de enseñanza. Aunque sostendremos un análisis y una posición al respecto, y regresaremos sobre el tema en distintas ocasiones, digamos por ahora que más allá de las discusiones técnicas que puedan seguirse de allí, el poder del cuaderno como ordenador identitario del lugar de alumno en la escuela primaria es claro y contundente, y esto se hace visible, en contraste, al pensar al mismo sujeto desde lugares diferentes, como el que le reserva el jardín de infantes.

Presentada esta idea general, intercalaremos algunas ideas surgidas de investigaciones previas sobre el cuaderno, muy especialmente la desarrollada por Gvirtz (1999). Dos son, según su estudio, las cualidades del cuaderno de clase que lo hacen especialmente interesante para la investigación de lo escolar. En primer lugar, que a diferencia de otros espacios de escrituración de la escuela, conserva lo

registrado. Por añadidura, constituye un espacio de interacción permanente entre docentes y alumnos, donde la tarea escolar los reúne en consignas, correcciones, ejercicios, etc. (Gvirtz, 1999:12). Esta convergencia de los dos actores escolares centrales en una práctica cotidiana articulada por el uso del cuaderno hace de este objeto escolar un punto relevante de estudio.

Se destaca su cualidad de poder registrar la tarea y su sucesión cronológica a diferencia, por ejemplo, de una carpeta de anillos o un archivo digital, en los que se puede quitar o añadir texto u hojas sin que queden huellas de la profanación a la integridad del objeto en su totalidad. Esta "historia" que el cuaderno registra es la historia de la actividad escolar, habla de la productividad del alumno y del trabajo en clase en general. Esto se logra articulando tres grandes ejes: *tiempo, actividad y contenido disciplinar* (Gvirtz, ob.cit.:46).

Retomando nuestras consideraciones sobre el tiempo escolar, podríamos decir que en cuanto el cuaderno se fecha cada día y permite reconocer la sucesión, instaura un control del tiempo en su acepción de *chrónos*, su faz medible, cuantificable, asociada a la productividad. Como dispositivo de enseñanza, el cuaderno es minucioso en la enseñanza planificada, pero insensible a la oportunidad del tiempo como *kairós*. El tipo de interacción que permite y alienta es la relación hiperguionizada de la secuencia consigna-resolución-corrección.

De nuestras observaciones han surgido algunas invariantes muy nítidas en cuanto al uso del cuaderno, que confirman las investigaciones previas, especialmente el trabajo de Gvirtz, que entre sus procedimientos describe estructuralmente al cuaderno y su uso. Su investigación reconoce en el cuaderno un espacio de escrituración que porta huellas de prácticas discursivas, discernibles en distintos tipos de enunciados, principalmente tres: tareas a ser realizadas (consignas), resoluciones de dichas tareas, y correcciones (ob.cit.:88). A su vez, cada tipo de enunciado varía según sus condiciones de enunciación y diferentes variables, pudiendo entonces reconocerse, por ejemplo, consignas tácitas, estandarizadas o por extensión, y se realiza un prolijo relevamiento y análisis de los términos nodales que expresan las consignas: copiar, seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, separar, descomponer, componer (composición), relacionar, definir, analizar, resumir, redactar, operar, resolver.

Por un procedimiento similar se elabora asimismo la escala de valoración referencial que subyace a los términos utilizados en la corrección, que van desde el "muy mal" hasta el "sobresaliente".

En el relevamiento histórico acerca del surgimiento y uso del cuaderno de clase, Gvirtz señala su surgimiento en los años posteriores a la primera guerra mundial de la mano de las reformas escolanovistas, y destaca algunos datos interesantes, como la ausencia absoluta de normativa que explícitamente establezca su uso. A diferencia de los libros, cuya regulación fue históricamente un tema crucial en la definición de las políticas educativas, los debates en torno al cuaderno parecen haber tenido lugar en un nivel mucho más situado, didáctico y corporativo.

En su contexto histórico, Gvirtz señala una serie de cualidades que acompañaron la adopción del cuaderno de clase, de las que nos interesa destacar dos. Por un lado, su función reguladora de la tarea escolar, al convertirla en una instancia más evaluable, más visible para las familias de los alumnos, más ritmada por la sucesión de tareas y más funcional a la supervisión escolar. Por otro, su relación compleja y ambigua con las ideologías pedagógicas del momento. En ese sentido, se presenta la hipótesis de una conversión forzada del "cuaderno único" que concibiera la Escuela Nueva como un modo de subvertir la lógica disciplinar y dinamizar la relación que las viejas "lecciones" establecían entre el niño y el saber, en el "cuaderno de clase", que finalmente "conserva la estructura disciplinar (...) con lo cual son desechados el tratamiento de asuntos o temas interdisciplinarios, tal como proponían los escolanovistas. Las actividades, por su parte, mantienen la estructura a las que las condiciona el programa y el horario mosaico". Con respecto al cuaderno de clase, entonces, si bien históricamente "su existencia indica también un cambio [en el sentido de reforma], el mismo no obedece a las prescripciones teóricas de los defensores del cuaderno único" (ob.cit.:83).

Sucintamente, los argumentos pedagógicos en que se sostuvo el uso del cuaderno han sido, según Gvirtz,

- su capacidad de presentar y objetivar la obra del niño en el aula,
- de permitir un control sobre la actividad realizada por el docente,
- de facilitar el trabajo de los inspectores,
- su carácter documental respecto de los contenidos efectivamente impartidos,
- su función socializadora en los ritmos de trabajo del niño, y en ese sentido, su fomento de las responsabilidades, prolijidad, etc.

Visto desde el punto de vista del sistema PCL, el cuaderno contribuye al conjunto de reglas destinadas a definir todo aquello que el alumno puede y debe ser capaz de hacer, decir, sentir y saber en el aula. Pero las gestualidades asociadas al uso del cuaderno, conocidas por cualquiera que haya atravesado la escuela primaria y en cuyos aspectos nos hemos adentrado en el capítulo anterior, sólo tienen sentido en relación con otros objetos escolares, esencialmente el pizarrón y el libro.

Si el cuaderno es un lugar donde se *escribe* (se imita y se replica), el pizarrón lo es donde se *muestra* y se ofrece el ejemplo. Si el cuaderno es la instancia donde se esboza un saber correcto (o a ser convertido en tal mediante la "corrección" de la maestra), el libro es la referencia más o menos universal de ese valor. La historia que se escribe en el cuaderno es la que dictan la voz y la tiza del docente. Como señala Gvirtz, la escritura en el cuaderno "obedece a un puño infantil [pero] el estilo de redacción es claramente correspondiente al de un adulto" (Gvirtz, 1999:12). Por eso, a los efectos de una teoría de los objetos escolares, creemos imprescindible leer su significado a la luz del sistema en que se conforma.

En un trabajo de Salinas parece plasmarse este debate, cuando afirma que "si el cuaderno de clase (...) trata de representar el esfuerzo del alumno, aquello que ha aprendido y (...) lo que es capaz de hacer desde lo que ha aprendido, debiera de reflejar no sólo cómo hace ejercicios dirigidos sino también cómo piensa, cuestiona, analiza, resume, crea, (...) colabora y trabaja con otros" (Salinas, 2002:101). El modelo ideal de cuaderno de clase que esboza Salinas "no debiera constituirse exclusivamente ni en un cuaderno de ejercicios y problemas, ni en el registro de los deberes para la casa, (...) [ni] debería adquirir para el alumno el significado de *libro de actas* donde se incluyen exclusivamente el conjunto de trabajos y actividades que el profesor va mandando (...) para constatar, además de la calidad de los trabajos y ejercicios, que todo lo que se manda se hace, que se está al día (...)" (ob.cit.:102).

Vázquez (1999) relaciona la escritura con ciertos ritos y usos escolares para reconocer que ésta "satisface necesidades de funcionamiento propias de la escuela. Es posible percibirlo claramente en aquellos escritos cuya función es registrar en el cuaderno de clase las actividades del aula y los que implican una función de evaluación y de control del aprendizaje y la conducta de los alumnos" (ob.cit.:96). Escribir es, diríamos nosotros, un ápice funcional al sostenimiento del ambiente-aula, además de una herramienta cognitiva.

Su análisis de la cuestión reviste especial interés en tanto reconoce las situaciones de escritura como una tríada en la que habitualmente aparecen:

- El autor y/o escritor material: la mayoría de las veces el maestro;
- El escriba (copista o emisario): el alumno;
- El lector: el maestro mismo o los padres. Como lectores ocupan una posición de correctores y/o evaluadores, no son destinatarios de un significado que quiere ser comunicado a través de la escritura.

Este círculo cerrado sobre sí mismo, sostiene Vázquez, produce una desvirtuación de la función comunicativa de la escritura, y “llega a un extremo cuando el alumno copia del pizarrón en su cuaderno: allí, en posición de escriba-emisario, copia para que otros (y no él) se comuniquen” (ob.cit.:102).

### **6.5 El cuaderno funcionando: más allá de la productividad**

El hecho de que la investigación antecedente que tomamos como referencia de este apartado, el notable estudio de Gvirtz sobre los cuadernos, se basara en el análisis de objetos a lo largo de la historia, le permite ver la cuestión de la productividad como aspecto estructural, pero no da demasiadas pistas sobre cómo funciona el mismo en el aula, cómo se involucran los sujetos en la relación vivencial con el objeto, cómo interactúan sujetos y cuadernos en el marco de la cultura. En ese sentido, nos proponemos construir un aporte que complemente los amplios resultados de esa investigación asumiendo ese otro punto de vista, que la etnografía claramente favorece.

Si en tiempos de auge del escolanovismo la cuestión del cuaderno se discutía más dentro de la cuestión didáctica que de la cuestión política o curricular, pero derivaba finalmente en la configuración de un equilibrio de poderes dentro de esta última dimensión (visible p.e. en el hecho de que facilita el control y la supervisión), nuestras propias observaciones sugieren que el sentido de la productividad que reconoce la investigación previa en los cuadernos es visible en la trama cotidiana del aula, pero se tiende a trasladar hacia las exigencias de parte de las familias de los alumnos. La cuestión puramente didáctica, en cambio, la del uso del cuaderno en el día a día, se amplía a diversas posturas, algunas de las cuales

constituyen expresiones más “locales” de la productividad, y otras orientadas a otras funciones diferentes del cuaderno.

#### 6.5.1 *Estar al día*

Estructuralmente, el cuaderno es una herramienta para organizar las tareas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, ambientalmente se ha mostrado como un instrumento que sostiene el imperativo de “estar al día”, sanción estable reconocida como resultado del trabajo (leer, escribir) y la atención (mirar, escuchar). En ese sentido nos referíamos a concebir más localmente la productividad, ya que “estar al día” lógicamente articula la tarea y el tiempo, pero también posiciona al alumno en la obligación de rendir cuentas, de justificar sus faltas de atención o sus desvíos del trabajo. Si las inspecciones formales de directivos o supervisores expresan la productividad en los términos eficientistas de la institución o el sistema, el estar al día la sostienen desde los mandatos del aula.

El niño que “se atrasa” atenta, antes y más que contra la productividad de la escuela, contra los lugares instituidos desde lo gestual: estar al día implica no abandonar la *atención*, no detener la *escritura*, *preguntar* y *participar* para saber lo que hay que hacer y para mantenerse en contacto. Tener el cuaderno escrito con todas las tareas que se han mandado hasta la fecha del día actual certifica de algún modo el ajuste a estos gestos y el consiguiente cumplimiento de las reglas básicas del lugar de alumno.

#### 6.5.2 *Trabajar solos*

El cuaderno cumple una función muy específica en la situación de clase: marca la cisura entre la etapa de la clase regida por lo que enseguida definiremos como el *procedimiento de alocución-mostración*, donde la maestra es protagonista central y acapara en su acción la mirada y la escucha, y la *etapa de trabajo individual* de los alumnos. Si bien los alumnos abren el cuaderno al llegar al aula y en forma casi automática escriben la fecha a continuación de la última actividad del día anterior, el trabajo genuino sobre el cuaderno tiene lugar *después* de las explicaciones de la docente, e inaugura un segmento de la clase donde la autonomía se presenta como un valor central. Esta división marca un cambio de clima en la clase y renueva la norma gestual: de la escucha y la mirada atencional, a la escritura, al trabajo.

#### 6.5.3 *Respaldar la intervención o la pregunta*

En la clase, la intervención de los alumnos durante la explicación de la maestra está mediada por un gesto de fuerte raigambre escolar: levantar la mano. Para que la intervención se sostenga, sin embargo, es preciso que sea respaldada por una respuesta, elaborada o por ser elaborada en el cuaderno, a la consigna que se ha ofrecido. Según se observa en las aulas alcanzadas por este estudio, los alumnos levantan la mano principalmente para saber si lo que están por hacer en el cuaderno (o lo que ya están haciendo, o lo que acaban de hacer) está "bien". Y en ese sentido, un momento en el que las preguntas y comentarios de los alumnos se intensifican es aquél en que la alocución-mostración de la maestra deja lugar al trabajo autónomo en los cuadernos. Durante este período, además de las preguntas "públicas" que los alumnos formulan previo gesto de levantar la mano, es habitual que se forme delante del escritorio de la maestra – muy especialmente en los grados inferiores – una fila de niños con sus cuadernos que se acercan a mostrar la tarea realizada para obtener un visto, una confirmación.

Así, las formas gestuales adicionales (preguntar, participar) encuentran en el cuaderno una referencia necesaria, un apoyo, un respaldo.

#### *6.5.4 Escribir*

Finalmente, el cuaderno es, por excelencia, el espacio de la escritura. Prácticamente no se han observado prácticas de escritura dentro de la situación de clase que no se desarrollaran por completo sobre el soporte del cuaderno. Si ser alumno es, como veremos enseguida, una posición que se ejerce por medio de ejercicio de una serie de gestos entre los que se cuenta el escribir, el cuaderno estaría formando parte del sistema de objetos sobre el que se apoya la identidad del alumno y cuyo uso lo mantiene dentro de las gestualidades aceptadas y exigidas de la clase.

### **6.6 La función-saber de los objetos**

#### **6.6.1 La situación de clase: objetos y procedimientos**

La situación de clase demanda, como se ha dicho, el ejercicio de una serie de gestos que resumimos en mirar, escuchar, leer y escribir, además de preguntar y participar como formas gestuales adicionales reconocidas como "progresistas". Este

conjunto de gestos es lo que permanece como invariante tras la observación sistemática de centenares de situaciones de clase durante el trabajo de campo. Reseñaremos algunas, ofreceremos más detalles y ejemplificaremos el funcionamiento de este sistema de gestos.

El equipamiento de la situación de clase puede leerse como un esquema de apoyo a esta gestualidad. Así, algunos objetos escolares "oficiales" sirven de apoyo a la prosecución normal de la clase, mientras que otros "ilícitos" (universalmente prohibidos) o "extemporáneos" (que no están previstos en la actual situación de clase, como pueden ser una lupa durante la clase de lengua o un diccionario en la clase de ciencias, como mostrará el ejemplo siguiente) atentan contra la misma y forma parte de la función docente excluirlos, como un procedimiento usual de la situación de clase.

Se reconocen entonces, claramente dos *tipos de objetos de la situación de clase*:

- Los objetos *gestuados*, es decir aquellos que durante la misma sirven para posibilitar o reforzar los gestos de mirada, escucha, escritura y lectura.
- Los objetos *ilícitos* o *extemporáneos*, cuya supresión forma parte de los procedimientos usuales de la situación de clase.

Los *procedimientos de la situación de clase*, entonces, se centran en cinco etapas:

1. *Foco*. El establecimiento de las *condiciones gestuales de la clase* Enfocar el objeto de la mirada y eliminar factores de distracción (preparación y disposición de objetos de la clase y confiscación o pedido de clausura de objetos distractores, ilícitos o extemporáneos).

2. *La comprobación de las condiciones gestuales de la clase*. Comprobar y/o solicitar la asunción de la gestualidad de la clase.

3. *La alocución-mostración*. La maestra habla y muestra objetos. Convencionalmente, el pizarrón o una lámina, pero también otros, y a la vez esta acción es alternada con diálogos, generalmente bajo la estructura: pregunta contextualizadora – dirección del tema a partir de algunas de las respuestas – exposición y

4. el simultáneo *sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase* con una escala gradual de intervenciones:

- > Llamado de atención verbal o advertencia.
- > Confiscación de objeto extemporáneo.



- > Cambio de ubicación del niño en el aula.
- > Advertencia de "pedido de cuaderno" (de comunicaciones).
- > Expulsión del aula (a la puerta o a la dirección) y/o pedido de cuaderno con la finalidad de escribir en él una "mala nota".

5. El ofrecimiento de una consigna y habilitación de la etapa de trabajo de los alumnos, generalmente en los cuadernos. La maestra pasa a estar "a disposición" y los gestos de mirada y escucha de los alumnos son reemplazados por los de lectura y/o escritura.

En el siguiente registro de observación pueden reconocerse los primeros cuatro procedimientos y, sobre el final, la anticipación espontánea de los alumnos del quinto.<sup>41</sup>

**Observación en segundo grado: los estados del agua.**

Foco

Compro-  
bación

Alocución -  
mostración

Intervencio-  
nes de soste-  
nimiento

Ya de regreso del recreo, los niños se ubican en sus lugares y M. trae varios objetos: una cubetera, una jarra eléctrica, tazas. Los deja en el escritorio, apartados. Le pide a un niño que le entregue un juguete que tiene en las manos. "Dame eso. Después te lo doy", y otro que está a su lado y tiene un paquete de galletitas lo entrega también sin que se lo pidan. "Guardá ese diccionario que ahora no lo vamos a usar", le dice a otro. "Yamil, mirá para adelante".

"A ver, ¿se acuerdan que el viernes estuvimos hablando sobre el agua? Y estábamos viendo en qué lugares puede uno encontrarse con agua (Ehh, eso ya lo dijimos tres veces...) Bueno, pero es para repasar, para acordarnos. ¿Dónde hay agua? (En la montaña) Muy bien, ¿dónde más? (pero en la montaña está congelada) Claro, está en estado sólido, so-li-do. Como cuando ponemos algo en el freezer. (Seño, una pregunta. ¿Porqué si ponemos un churrasco en el freezer, el churrasco no se hace congelado como un cubito?) No, sí que se congela, lo que pasa es que queda duro y frío, pero no es transparente como un cubito, porque no es todo de agua, es un churrasco."

Varios chicos han sacado sus cartucheras tipo "librito" y las ponen apoyadas como atriles sobre el banco. Algunos juegan con los lápices y otros se "esconden" detrás de las cartucheras. A Joaquin se le ha llamado la atención varias veces en los 20 minutos que lleva la clase, y como juega él también con su cartuchera, M. le dice "Joaquín, te vas afuera". Sale, se queda del lado de afuera del aula.

<sup>41</sup> Este fragmento del registro, recortado y simplificado a los efectos expositivos, retoma pasajes significativos que representan las categorías que se están presentando.

A continuación, la maestra muestra el plato con cubitos de hielo. Pasa por los bancos para mostrárselos de cerca de todos. Franco no presta atención y habla "A ver, Franco, ¿querés seguir dando la clase vos?". A medida que muestra los hielos, expone acerca del estado sólido del agua. El objeto es ejemplo, acompaña la explicación, lo muestra mientras explica el fenómeno del que el hielo es resultado (el congelamiento del agua). A continuación, da el mismo uso a las tazas con agua (para explicar y mostrar el estado líquido) y a la pava eléctrica humeante para explicar el estado gaseoso. Mientras explica y pasa por los bancos, muestra los objetos, uno a uno, de cerca. Siempre los tiene ella en la mano.

M. hace ingresar al chico que estaba afuera.

Sigue una explicación acerca de los distintos momentos en la vida cotidiana en los que podemos encontrar agua en estado gaseoso: el aliento en los días fríos, la niebla, la ducha caliente. A modo de síntesis, dibuja en el pizarrón agua en los tres estados "(¿hay que copiar?) No, no hay que copiar nada, hay que mirar el pizarrón".

Paso a etapa de trabajo de los alumnos

El procedimiento de alocución-mostración y el sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase tienen lugar en forma simultánea, pero demandan actitudes y gestos diferentes. Hay en las palabras de M., de hecho, una alternancia permanente entre dos tonos de voz: un tono "didáctico", de sonoridad dulce, calmo, paciente y explicativo, y un tono de orden, severo, más estridente, acompañado de gestos de enojo. Como muchos otros docentes en situación de clase observados en este estudio, M. utiliza estos dos tonos en forma alternativa para desarrollar el procedimiento de alocución-mostración y para el sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase. A cada procedimiento, corresponde un tono de voz. Se suceden uno y otro por momentos varias veces dentro de una oración. El tono *de orden*, además, funciona casi siempre a modo de aposiciones insertadas dentro del tono *didáctico*.

M - Los dibujos que hice muestran todos agua, es agua de distintas maneras, en distintos... ¿en distintos...? ...estados, en distintos estados. Siempre el agua está en uno de estos estados [Franco...], no puede estar congelada y al mismo tiempo en forma de vapor, no? [No te lo digo más, Franco, eh? No-te-lo-di-go-más...]. Si ustedes quieren dibujarlos...<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Se muestra entre corchetes [ ] el segmento del texto verbal de M que se corresponde con el tono *de orden*, y en forma de texto normal el que se corresponde con el tono *didáctico*.

Si se hiciera el ejercicio de grabar la escena de clase íntegra y editar por separado los segmentos de alocución-mostración enunciados en tono didáctico y los segmentos de sostenimiento de las condiciones de la clase enunciados en tono severo, resultaría verdaderamente impactante el contraste entre dos posiciones subjetivas, dos estados de ánimo, de la misma persona.

Hablar y mostrar van en general juntos, y la utilización de objetos disponibles (útiles de los alumnos o de la maestra, detalles de la arquitectura o el decorado, etc.) están permanentemente sujetos a incluirse como objetos gestuados, solidarios con el procedimiento de alocución-mostración. El registro que se reproduce a continuación puede definirse como un diálogo participativo. La gestualidad predominante, sin embargo, es invariable: la maestra explica y muestra.

**Observación en segundo grado: las figuras.**

**Diálogo en situación de clase.**

M.- A ver... estamos diciendo que las figuras son bien chatitas, bien plaaanas. ¿Y qué tenían las figuras? ¿de qué estaban compuestas? (¡De vértices y lados!) Muy bien, ¿y cuáles son los vértices? (las puntitas) ¿y cuáles son los lados? (los largos). Muy bien, a ver Tomi, pasá y mostrá cuál es lado del cuadrado en el pizarrón. [el niño pasa contento, sonríe; pero no sabe hacerlo, espera frente al pizarrón. La maestra lo ayuda mostrándole el lado]. Bien, bien, a ver.

Ahora... Esto [toma una cartuchera] no es una figura. Es un... ¿un...? ¡cuerpo! Todo lo que tenga volumen es un cueeeerpo. Puede tener forma de rectángulo, forma de rectángulo, o forma de círculo, o quizás tiene una forma diferente, pero si tiene volumen, todo lo que tenga volumen, todo lo que sea en 3D [risas], son cuerpos. Cueeeerpos.

La goma, la lapicera. (el sacapunta) muy bien, el sacapunta. (¡La goma!) Si, si. A ver. Y hay una cosa que se repite, por ejemplo: este cuerpo se llama cubo. Y atiendan, eh, que este es un tema nuevo. A ver, hago silencio y me callo, y escucho a la señorita. Hago silencio como ya saben para poder escuchar. Y, a ver. Las figuras tienen lados y vértices, ¿no? Bueno, los cuerpos tienen caaras. Esta es una cara, esta de acá es otra cara, esta es otra cara. (Es un cuadrado) Y la cara es como una figura, si.

¿Qué otro cuerpo acá puede tener caras? (¡el celular!) Muy bien, ¿qué mas?

(...)

### 6.6.2 Escribir en el cuaderno: la etapa de trabajo.

En el esquema observado de situación de clase, escribir en el cuaderno aparece predominantemente como una segunda etapa de la situación de clase, en la que los alumnos trabajan resolviendo una consigna o copiando del pizarrón, con la excepción de las ocasiones en que se retoma y continúa una tarea escrita que había sido iniciada antes. Hay, sin embargo, usos específicos del cuaderno como apoyo a los otros procedimientos de la clase. Al iniciarse una jornada, en los grados de niños más pequeños es usual que la primer acción del día sea escribir la fecha en el borde superior del pizarrón (la maestra) y en el cuaderno (los alumnos), a la que a veces se añade el estado del tiempo.



Fig. 14 La escritura de la fecha que da inicio a la jornada

A la vez, al desarrollar el esquema "pregunta contextualizadora – dirección del tema a partir de algunas de las respuestas – exposición" la maestra con frecuencia se vale de las anotaciones previas de los alumnos en el cuaderno para dar continuidad a lo trabajado anteriormente.

En las tareas de los alumnos en el cuaderno, y más específicamente bajo la forma de uso del pizarrón que hemos definido como forma *modelo de copia*, se han observado casos donde la atención e interés en la rigurosidad del copiado por parte de los niños constituye un asunto central que da lugar incluso a la profundización de asuntos no previstos en la planificación. Al desarrollarse la clase antes referida sobre los estados del agua, por ejemplo, la maestra dibujó en el pizarrón cubos de hielo. La destreza para dibujarlos en el cuaderno (cuestión claramente espuria

desde la perspectiva del tema de la clase), fue sin dudas el aspecto al que más tiempo, detalle y atención se dedicó en aquella oportunidad.

### **6.6.3 Usar el pizarrón**

En un apartado anterior hemos presentado un esquema de los usos habituales del pizarrón en las aulas de la escuela primaria, y describimos cuatro formas estables, a las que denominamos forma *modelo*, forma *expresiva*, forma *cooperativa* y forma *lección*. Cada uso es propio de un procedimiento diferente de la situación de clase.

El pizarrón como *forma modelo*, donde la maestra escribe una consigna y el desarrollo de un ejercicio para que sea replicado en forma más o menos idéntica por los alumnos en sus cuadernos, se corresponde con el procedimiento final de etapa de trabajo de los alumnos. Pocas veces una clase sobre un tema nuevo (es decir, que no se continúa de un encuentro anterior) comienza con esta forma de uso.

El pizarrón como *forma expresiva*, donde la maestra expresa ideas y las “grafica” por medio de líneas, formas, figuras, detalles o datos dispersos que se le van ocurriendo sobre la marcha a modo de apunte visual, se corresponde con el procedimiento de *alocución-mostración*, más específicamente para la pregunta contextualizadora con que en general se inicia y la dirección del tema a partir de algunas de las respuestas de los alumnos. Ya Litwin (2008) mencionaba la función del pizarrón bajo ciertos usos de “instalar un tema” para abrir una clase. Y en efecto, en este segmento frecuente de la situación de clase, amén de que se haya escrito previamente un título – a veces antes incluso de decir palabra alguna – el uso del pizarrón es más libre e idiosincrático. Idéntico procedimiento de la situación de clase es el que se asocia al uso del pizarrón como *forma cooperativa*, naturalmente.

Finalmente, el uso del pizarrón como *forma lección*, donde la maestra cede a un alumno su lugar al frente del aula para que realice una tarea, aparece predominantemente en dos instancias de la situación de clase: la del ejemplo previo a pasar a la tarea en los cuadernos, usualmente cedido a un alumno del que se espera un buen desempeño o bien, por el contrario, como recurso de *sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase*, donde “pasar al pizarrón” es una medida equivalente a un llamado de atención, un cambio de ubicación o una

advertencia. Es un modo de traer de regreso a la gestualidad de la clase a un alumno al que, a diferencia del caso anterior, se le reconoce como "difícil". En pocos casos se observó un uso puramente disciplinario del pizarrón: escribir en un borde del mismo, a modo de registro punitivo, los nombres de los niños cuyo mal comportamiento los haría merecedores de quedarse sin recreo.

Un ejemplo adicional, donde se describe el inicio de una jornada en segundo grado. Se comienza estableciendo el foco y comprobando las condiciones gestuales de la clase, y se desarrolla una alocución-mostración donde el diálogo hace fluida la tarea de mantenimiento de las condiciones de la clase. Seguidamente, se pasa a una tarea en el cuaderno.

#### **Inicio de la jornada en 2do. grado**

La maestra, E. saluda informalmente a los chicos, pregunta porqué faltaron dos chicos el día anterior y al rato entra en un tema: cómo encontrar una calle y una dirección si no sabemos dónde queda. Los chicos proponen distintas cosas: preguntarle a distintas personas. La maestra va conduciendo la conversación hasta que aparece la idea de usar un mapa. Escribe o les pide a los chicos que escriban los nombres de calles que conocen, y va dibujando el mapa de la manzana de la escuela con sus calles, la escuela (que identifica a sugerencia de los chicos con una bandera) y los negocios cercanos.

El pizarrón se va llenando de escrituras sueltas, en un estilo espontáneo, y cuando un alumno/a pasa a escribir y no sabe qué letras usar se emplean las siguientes estrategias: la maestra va pronunciando la palabra con los sonidos de cada letra separados, o muestra en la banda numérica ("el castillito de los números") el número indicado y menciona a qué "familia" (decenas, ordenadas en filas) pertenece. Si es una palabra, muestra o pide a otro niño que muestra la letra que hay que escribir en el abecedario ilustrado.

Luego les pide que escriban la fecha en el cuaderno (entre tres chicos la escriben con dificultad en el pizarrón) y dicta una consigna relacionada con una fotocopia que habían pegado en los cuadernos el día anterior. Se trata de dibujos de juguetes con precios escritos, con valores de 14 a 25 pesos. La consigna es: "*si tengo 20 pesos ¿qué juguetes puedo comprar?*". "¿Alguna pregunta...? ¡A trabajar!", les dice.

#### **6.6.4 La carpeta de sociales**

En los grados de niños mayores el uso del cuaderno se reemplaza por el de la carpeta. La diferencia, en los argumentos de las maestras, es práctica (porque la carpeta permite una mejor organización de las asignaturas y el tipo de tareas que demanda, en este caso, sexto grado) pero también es simbólica. Pasar del cuaderno a la carpeta equivale a pasar del lápiz negro a la lapicera de pluma, y remite a los ritos de pasaje propios de la progresiva adquisición de status en una cultura. Traspaso ritual que de alguna manera simboliza el transcurso imperceptible de ese tiempo extenso que hemos reconocido en el término griego *Aión* y que si no ancla en objetos que lo delaten, pasa desapercibido. Como los pantalones largos en otros tiempos, la carpeta parece representar un modo de trabajo más responsable, más académico, propio de los niños mayores.

El uso de la carpeta es análogo al del cuaderno en lo que a la prosecución de la situación de clase, sus objetos y sus procedimientos conciernen, aunque con algunos matices de diferencia que vale la pena describir. Especialmente, aparece con frecuencia un procedimiento poco común en los grados inferiores: el trabajo en pequeños grupos, que con frecuencia culmina en la elaboración de un texto, cuadro o esquema escrito colectivo que se "entrega" a la maestra. Este procedimiento problematiza la lógica de la copia del pizarrón, y habilita una forma de registro escrito diferente, pues los objetos interlocutores ya no son el pizarrón como modelo y el cuaderno como réplica, sino el libro como modelo, y la carpeta en alguno de los tres lugares que se han mostrado proclives a reunir este tipo de prácticas, a saber:

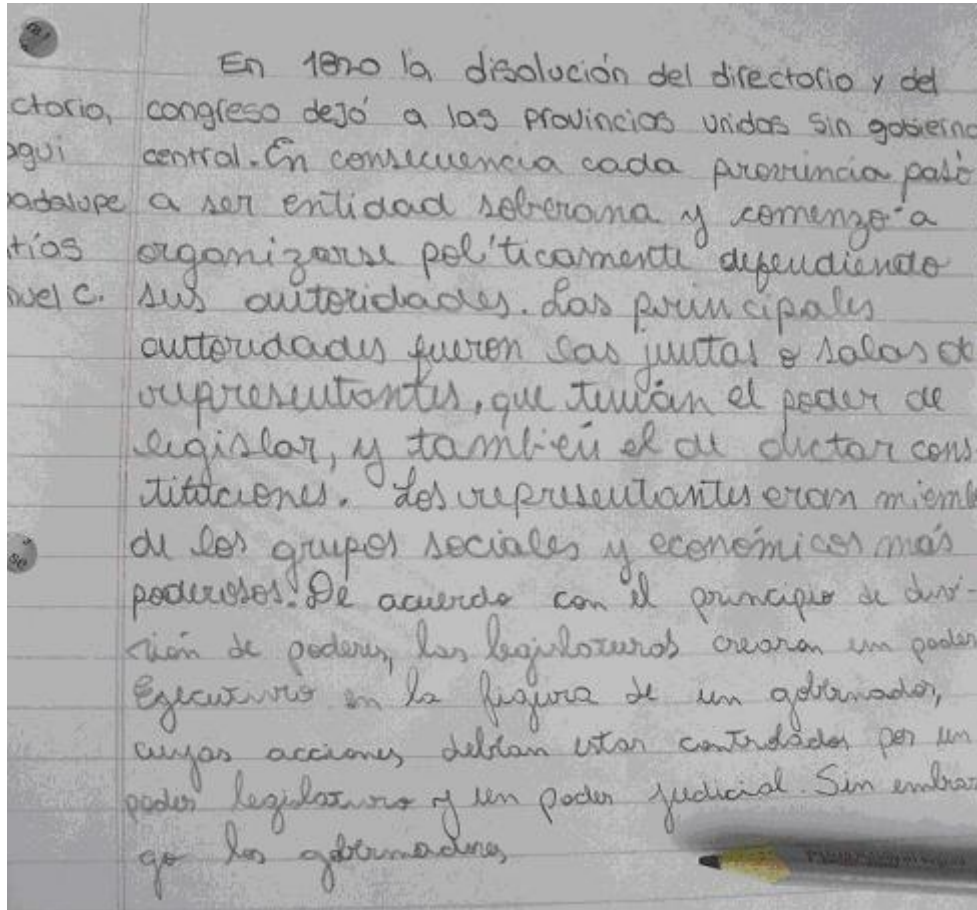
- La copia textual del libro (carpeta como cuaderno).
- La copia de fragmentos pertinentes a partir de criterios propios.
- La elaboración de gráficos, esquemas, cuadros o ilustraciones que representan el contenido del texto del libro.

Hasta donde nuestras observaciones pudieron corroborarlo, las producciones escritas que surgen de este tipo de tarea suelen ser textos copiados en forma más o menos literal de las fuentes, aunque con algunas variantes dignas de reconocerse que se dirigen hacia el segundo y tercer punto de los listados en el párrafo anterior.

#### **Observación de sexto grado**

Se ha dado la consigna de investigar en revistas y fragmentos a partir de los hechos posteriores a la revolución de mayo. Tras un período de tiempo de trabajo de los grupos, se hace la puesta en común, y cada grupo expone sus escritos. Se turnan

para leer, y cada integrante del grupo lee en voz alta la parte que escribió. Incluso en la hoja se reconocen diferentes escrituras: es claro que no trabajaron integradamente sino que se distribuyeron la tarea.



**Fig. 15 Sexto grado. Producción de trabajo en grupos. Ejemplo 1: copia.**

El comentario de la maestra para este grupo se centra en la estructura del texto:

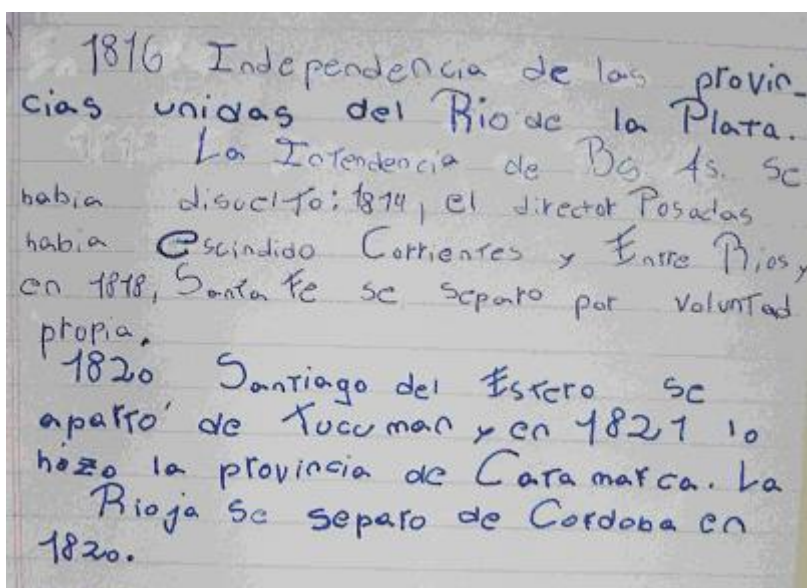
"Para todos ¿esto tiene la estructura de un relato histórico? (silencio) ¿usa vocabulario específico? ¿respeto la secuencia temporal? (si...) Entonces está perfecto, claro, lo respeta todo, es un relato histórico. Está muy bien. Pero ¿Lo hicieron entre todos? ¿Cómo distribuyeron las tareas? ¿Vos qué hiciste?"

En la producción de estos alumnos, como en la mayor parte de las producciones escritas (con la excepción de los casos en que se les ofrecen consignas del orden de "inventar un cuento", "imaginar una historia", etc.), la escritura carece casi completamente de una estructura autónoma, propia, y se limita a la selección de



fragmentos para copiar en la hoja de la carpeta. Como afirman Vázquez y Matteoda (1999) se trata de la escritura de un alumno en posición de escriba, copista o emisario. No son "sus" palabras. Sin embargo, la maestra los alienta porque usan vocabulario específico. Posiblemente cree que esas palabras sólo serán de ellos si las utilizan, aunque sea como emisarios.<sup>43</sup>

Otro grupo elabora un texto visiblemente más acotado, donde hubo una mayor selección, con el eje común de las diferentes provincias.

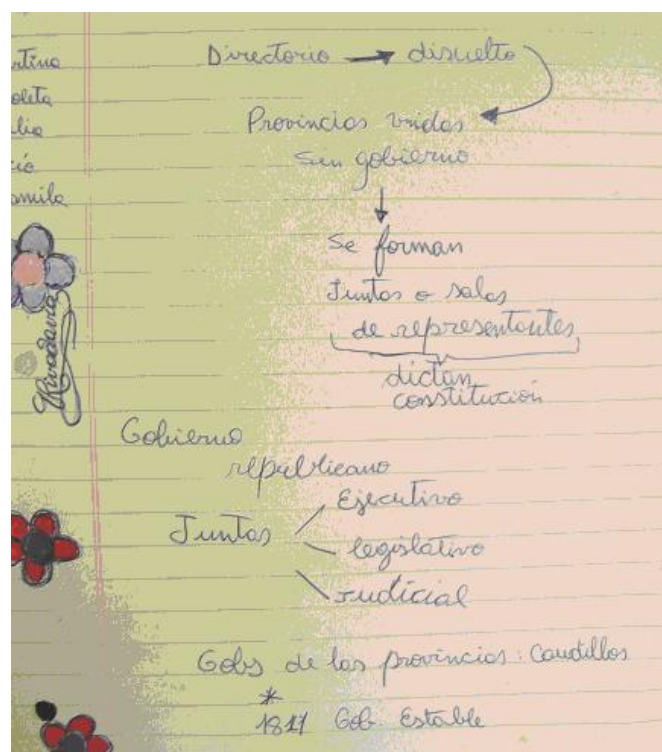


**Fig. 16a Sexto grado. Producción de trabajo en grupos. Ejemplo 2: selección de fragmentos pertinentes.**

En la producción de estos niños, la mera copia se enriqueció con una selección criteriosa: decidieron extraer fragmentos referidos a las provincias. "Bueno", dijo la maestra, "ustedes se centraron en las provincias, pero piensen también en los personajes que había en esos lugares. Está bien, igual, está bien...". Nuevamente la copia es convalidada, pero se reconoce el valor agregado de la selección. No se ha copiado del pizarrón (virtual reflejo de los saberes del docente) sino del libro (reflejo de los saberes del mundo), con lo que las opciones se han abierto.

<sup>43</sup> Un breve comentario metodológico acerca del tipo de indagación que conduce a esta reflexión acerca de la escritura. Si este problema fuese abordado desde un "marco teórico" (incluso - y sobre todo - desde uno progresista basado en la libertad que ofrece a los individuos la escritura como vehículo de emancipación, etc.) y no desde una inmersión etnográfica en el problema, muy posiblemente en lugar de afirmar lo que estamos afirmando (y que es lo que genuinamente surge de la propia interacción con estas situaciones) estaríamos criticándola por "conductista" y trayendo a escena las ideas de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, de Piaget sobre la autonomía, etc. Valga entonces como una justificación metodológica adicional al hecho de haber renunciado a un "marco teórico" tradicional, hecho por cierto aceptado por los antropólogos, pero poco ortodoxo entre los educadores.

Sólo un grupo en este caso llegó a una producción diferente, pues en vez de producir un texto realizó un gráfico de relaciones. En este caso, la copia dejó lugar a un trabajo de reelaboración.



**Fig. 16b Sexto grado. Producción de trabajo en grupos. Ejemplo 3: esquema ilustrativo del contenido.**

Comentario de la maestra: ¿Hicieron un cuadro sinóptico? (no) ¿Es un mapa conceptual? (mas o menos, empezamos a buscar en los libros, leímos lo que era importante y fuimos escribiendo con flechas) ( *cuentan el cuadro con sus palabras*). ¿Y quiénes eran los caudillos? ¿Conocen ustedes nombres de algunos caudillos? (terratenientes, militares...) (Quiroga, Rosas, Ramirez, ...)

Las tres formas se hicieron presentes de una manera muy explícita en esta observación, por lo que resulta ejemplar para mostrar unas tendencias que suelen darse en forma desordenada y superpuesta por lo general. También se apersonan bajo la forma de expectativas, comentarios y aspiraciones, en las consignas y exigencias del docente o en las preguntas de los alumnos. Escuchar una clase de sexto grado a través de estos conceptos ayuda a entender cómo se negocia la *forma* de la actividad en pequeños grupos, y el modo de instauración de esta nueva

gestualidad que instauro la carpeta, siempre atravesada también de cuestiones de interés didáctico.

## 6.7 Saberes escolares: mirando desde el jardín de infantes

El recorrido por los gestos del aula nos ha mostrado una serie de reglas implícitas para las relaciones y las posiciones de saber, que encontrará correlato en varios aspectos identitarios que se analizan en un capítulo posterior. Ahora bien, creemos que un modo de entender el conjunto estructurante conformado por las funciones pizarrón, cuaderno y libro es mirándolo desde la única forma conocida y extendida de escolaridad en la que su uso no es tan privilegiado ni hegemónico: en las salas de jardín de infantes. Por ello, aunque este estudio esté circunscrito al nivel primario de enseñanza, una mirada *desde* (antes que *al*) nivel inicial ayudará a comprender estos planteos. En el jardín el sistema se reestructura de diferentes maneras, algunas de las cuales son variantes del sistema pizarrón-cuaderno-libro.

> El *objeto mostrado*, donde la maestra ofrece un objeto como disparador de un debate, reemplaza al pizarrón por un objeto acerca del que son formuladas preguntas. Evoca las lecciones de cosas de principios del siglo XX a las que nos hemos referido en un apartado anterior, y es un dispositivo habitual en este nivel de enseñanza.

> También lo es el *trabajo sobre una lámina* – estática o de elaboración – o sobre un libro mostrado, donde el docente oficia de intérprete oral en un procedimiento que es exaltado por los didactas por ser “lectura en un sentido estricto” a pesar de la mediación del docente en la decodificación de los símbolos.<sup>44</sup>

> Muy habitual es asimismo el trabajo de los alumnos (generalmente en las mesas y con posterioridad a un segmento de alocución-mostración) a partir de una consigna. La idea del taller, donde hay una producción grupal con distribución de tareas, opciones de actividad, puestas en común, y cierta flexibilidad de la actividad que se asienta sobre bases cooperativas. El llamado “juego-trabajo”<sup>45</sup> podría definirse dentro de esta modalidad.

---

<sup>44</sup> Véase por ejemplo: Kaufman, A.: *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires: Aique, 2008.

<sup>45</sup> El llamado “juego-trabajo” en el Nivel Inicial, también denominado “juego en rincones” consiste en la distribución de la actividad de los niños en diferentes sectores equipados con materiales de distinto tipo. Hay, entonces, un “rincón de construcciones” dotado de bloques, ladrillos y otros materiales afines, un “rincón de arte” con materiales plásticos, de escultura, de modelado, un “rincón de dramatizaciones” con disfraces, etc. A veces equívocamente incluido en clasificaciones sobre “tipos de juego”, el juego-trabajo es una metodología de trabajo en la enseñanza que llegó a la Argentina de la mano de algunos promotores de la escuela nueva durante los años 40, 50 y 60. Pueden consultarse, para ampliar sobre

Una de las más frecuentes y estables de las configuraciones propias del Nivel Inicial, sin embargo, es una que no se reconoce como una variante de las que se derivan del sistema PCL: el *escenario* o ambiente montado. Se trata de objetos diversos dispuestos en representación de lugares reales, invitando a los alumnos a ocupar roles simbólico-dramáticos en clave de juego. Si en otras configuraciones la escritura del alumno es reemplazada por el dibujo o la participación en un diálogo, en el escenario lo es por el desempeño de un rol o el desempeño-rendimiento en un juego espontáneo, pero que tiene lugar en un espacio montado por el docente con una finalidad pedagógica.

A la hora de expresarse bajo la forma de estructuras didácticas, este sistema de gestos lúdicos que transforman a los objetos en juguetes y tematizan la realidad incluyéndola en los juegos de los niños, la forma que mejor la asume es el llamado "juego-trabajo". Este modo de organizar la actividad en el aula consiste en ofrecer una serie de escenarios de juego diferenciados con distintos criterios: la oferta de distintos materiales, la estructuración de escenas para dramatizar, la guionización de la actividad a partir de consignas.

El trayecto de afuera hacia adentro que señalábamos en ocasión de reconocer al libro como referencia del mundo, el pizarrón como referencia del docente y el cuaderno como referencia del alumno, se conserva pero es menos lineal, menos transformado y menos mediado por el docente. La referencia al saber legítimo lo es a un saber no elaborado, sino idealizado en los estereotipos del escenario que se montará. Dicho escenario, constituido por diferentes clases de objetos (a menudo objetos reales, o réplicas bastante exactas de los mismos) representa un diseño que es el escenario propiamente dicho, donde el docente realiza su traducción. El juego del niño es la apropiación cognitiva del alumno, en un proceso donde la actividad con los objetos consiste básicamente en su transformación en juguetes.<sup>46</sup>

---

este asunto, las entrevistas que realizamos hace algunos años a las dos representantes más significativas de ese movimiento: Cristina Fritzsche y Soledad Ardiles de Stein (Brailovsky y Ponce, 2005 y Brailovsky, 2005)

<sup>46</sup> La referencia a este proceso es el trabajo de Scheines, donde "una silla, por ejemplo, sirve para sentarse y habitualmente se la apoya sobre las cuatro patas. El chico que convierte la silla en juguete la convertirá de mil maneras distintas: invertirá su posición sobre el piso, usará el respaldo con varillas para jugar al cajero automático del banco, la transformará en auto o barricada. El niño ve la silla, y no el esquema de silla, presta atención a todos sus detalles: color, adornos, una pata floja, y los usará en beneficio del juego, transformará sucesivamente la silla en infinitos objetos diferentes, la relacionará con otras cosas improvisando relaciones no convencionales entre ellas y creando, en suma, nuevos juguetes" (Scheines, 1985).

## 6.8 El juego como función de un Escenario

La cuestión del juego, que aparece recurrentemente en distintos capítulos de este informe, es un oportuno analizador, también, de la cuestión de los saberes escolares. Comenzaremos por exponer algunas escenas del trabajo de campo para abordar la cuestión a partir de su análisis.

### *Escena 1*

La maestra de segundo grado ha pedido a sus alumnos que abran el libro de lectura en una página determinada y que subrayen en el texto que allí se encuentra todas las palabras identificadas como *verbos*. Antes de ofrecer esta consigna, sin embargo, la maestra ha pedido a algunos niños que narraran las acciones que realizaron esa mañana para así reconocer en su propio relato el uso de verbos. Kevin y Matías, sentados en la última fila, leen a escondidas una revista de Ben 10 en la que tratan de resolver un crucigrama que se completa escribiendo los poderes de ciertos personajes de esa serie de televisión.

### *Escena 2*

Laura, una niña de seis años, ha visto a su mamá utilizando la computadora para buscar imágenes y se le ha ocurrido que quiere hacerlo ella también. Le ha preguntado: "¿Cómo se hace para que la computadora me muestre fotos de Minie?". Su mamá le ha mostrado cómo colocar el cursor en el renglón de búsqueda y luego buscar en el teclado las letras del nombre del personaje. Le ha explicado qué botón debe oprimirse para ver los resultados y le ha ofrecido ayuda para practicar cada paso. Alegría de Laura al ver decenas de fotos de la novia de Mickey en la pantalla.<sup>47</sup>

### *Escena 3*

La señorita G. prepara y realiza una actividad para sus alumnos de 2 años: expone en el pizarrón una silueta de cartulina en el pizarrón y muestra varias "prendas de ropa" hechas con el mismo material. Les dice: "vamos a jugar a poner las ropitas en su sitio", e inmediatamente proceden a hacerlo los chicos, cada uno a su turno: el pantalón sobre las piernas de la figura, el sombrero sobre la cabeza, etc.

---

<sup>47</sup> F: Relato de la madre.

Veamos algunas primeras ideas acerca de estas escenas. En la evocación de las vivencias cotidianas de los chicos por parte de la maestra (escena 1) hay una intención metodológica clara: poner en relación el contenido escolar con la realidad personal de sus alumnos y con su propia perspectiva, y otorgar así a su enseñanza algún grado de autenticidad. El argumento didáctico que subyace a este tipo de recurso es que el contenido no se impone, pues se extrae del propio relato del alumno. Parafraseando el inagotable discurso constructivista, se trataría de una estrategia de motivación, que se propone eludir la concepción de la enseñanza como puro traspaso comunicativo y abrir la puerta a un encuentro dialógico entre educador y educando. Sin embargo, Kevin y Matías eligen dedicarse - clandestinamente - a una actividad en otro portador de texto (la revista de Ben 10) que no difiere del texto escolar en complejidad ni en destrezas requeridas sino en el sólo hecho de ser libremente elegido, en remitir a un universo estético extraescolar (que se asocia a su calidad de espectadores televisivos) y tal vez en su carácter prohibido, que lo hace también especialmente interesante.

La mamá de Laura (escena 2), en cambio, no siente necesidad ninguna de apelar a "recursos" lúdicos: su hija quiere saber cómo resolver un problema, está genuinamente interesada en aprender un procedimiento, y ella le transmite la información que la niña requiere. Con esa información, la niña emprende un juego.

La diferencia entre ambas situaciones es que en la clase escolar, el juego (entendido aquí como tono lúdico)<sup>48</sup> está siendo utilizado como un disfraz de unos contenidos de enseñanza (los verbos), que aunque son valiosos, oportunos y legítimos desde la perspectiva de la legítima selección curricular, no forman parte de los intereses inmediatos de los alumnos. La situación doméstica de Laura y su mamá, por el contrario, es de pura y contundente transmisión de un saber que es deseado y demandado por la aprendiente para poder jugar. En ninguno de los dos casos hay "juguetes". Quizás, hablando en rigor, ninguna de las dos situaciones es definible como "juego", pues no están presentes todos ni muchos de los componentes que lo constituyen, incluso en la acepción de adjetivo que hemos sostenido. Lo que hay aquí son situaciones de enseñanza en las que la metáfora del juego como guía para la maestra en un caso, y las ganas de jugar de la niña en el

---

<sup>48</sup> Según lo hemos definido anteriormente, en el capítulo titulado "Herramientas conceptuales...": la palabra juego hace referencia a dos cosas diferentes: el juego como estado o rasgo genérico de una situación y el juego como actividad específica. Es la distinción entre el carácter lúdico de una clase, por ejemplo (juego como adjetivo, como rasgo de la actividad) y la rayuela (juego como sustantivo, como actividad de configuración específica que tiene nombre, objetos, reglas específicas, etc.). Es, en otras palabras, la diferencia entre *el juego* y *los juegos*.

otro, funcionan como ingredientes adicionales *antes* y *después* del acto de enseñar, respectivamente.

En otros casos<sup>49</sup>, son en cambio indiscutiblemente situaciones de juego. O bien juego espontáneo, intenso y gozoso, sin relación alguna con una situación de enseñanza ni regla o participación adulta de ningún tipo o bien relacionándose en formas alternativas con las reglas y expectativas de los adultos.

Una conclusión más o menos evidente que se sigue de estas escenas se dirigiría a ponderar el valor de la enseñanza del dato, fuerte en el procedimiento de alocución-mostración que como vimos predomina en las aulas observadas de escuela primaria, de la información entregada sin mediación de escenarios lúdicos montados, cuando ésta es deseada o necesitada por el que aprende. Las situaciones de los dos primeros ejemplos invitan a pensar cómo se relaciona el recurso lúdico con los distintos contextos en los que las personas aprenden.

Adicionalmente, los ejemplos de juegos genuinos en los que los adultos no participan, se presentan como escenarios de aprendizajes más difíciles de definir, reconocer y controlar. Pero ¿Qué hace que las intenciones de la maestra de hacer su enseñanza más lúdica, más divertida, más "significativa" no puedan contra el sabor del juego prohibido, el del intersticio, el de la última fila?

Con respecto al juego de "colocar la ropita" (escena 3): ¿Qué se propone enseñar G. por medio de esta actividad? En apariencia, el dispositivo que propone es bastante diferente del que se monta en la serie de procedimientos que hemos estudiado. Interrogada al respecto, G. manifiesta el propósito de enseñar "las partes del cuerpo". - *¿Pero los chicos a esta edad no tienen ya bastante claro cómo se llaman las partes del cuerpo, al menos las que están en este juego?*, le pregunto. Y discutiendo sobre los diferentes aprendizajes que esa actividad podría generar, en tanto práctica de enseñanza, aparecen otras ideas de "cosas que los chicos aprenden" jugando ese juego:

> la "representación gráfica", porque no hay allí una persona ni ropa, sino signos que los representan;

---

<sup>49</sup> ver por ejemplo "Ián herido" y el "juego del palo" en el Capítulo 8, apartado: "Armas y juegos de lucha: la función *Warrior*".

> las "formas", porque las figuras de cartulina simplifican el contorno de las prendas en un estilo geométrico;

> las "nociones espaciales", porque al hablar durante la actividad se involucran términos como *arriba, abajo*, etc.

Ante la discusión sobre qué aprenden los chicos, parece por un momento olvidarse la que atañe al diseño de la actividad: qué se espera enseñar. Y sólo ante la pregunta (*¿qué es lo que vos querías enseñar?*) se hace evidente para G. que lo que le da sentido al propósito de la actividad es el contexto, las actividades que vinieron antes y que vendrán después, en el marco de un proyecto, y que orientan en conjunto la experiencia de los alumnos hacia ciertos aprendizajes. Lo que puede extraerse como observación tras esta intervención es la medida en que, al formularse la cuestión didáctica desde la perspectiva del juego (y no de la enseñanza) se tiende a confundir el sentido de la actividad. Concluiremos analizando algunos de los problemas que se siguen de estas relaciones supuestas entre juego y saber y el lugar de los objetos en ellas.

## **6.9 Objetos, juego y saber**

Al observar sostenidamente situaciones de clase y de recreo en la escuela hallamos, como se ha desarrollado en apartados anteriores, lugarizaciones bastante precisas que delimitan el ambiente-aula de sus antagónicos hiper-áulicos e hipo-áulicos, la dirección y el patio. El ambiente-aula puede ser proclive al cultivo de algunos gestos que guardan relación con el mundo lúdico, como la competencia, la contemplación de objetos estéticos, el chiste, etc. No predomina allí, sin embargo, el juego como actividad, salvo en los casos en que los niños juegan a escondidas dentro del aula o en los momentos de transición entre clase y clase, cuando el clima se relaja y los niños escapan por un momento a la intensidad del "momento de clase".

Este hecho, y el persistente interés de las docentes en discutir este conjunto de asuntos como inscriptos bajo el título "el juego en la enseñanza", nos ha llevado a preguntar ¿Cuánto se gana discutiendo estos rasgos del juego y su posibilidad de trasladarse a la enseñanza como asuntos del campo de "lo lúdico", toda vez que los debates se fundan, en definitiva, en aspiraciones y desafíos de la propia actividad del maestro, que no se define como "lúdica"? Hay un conjunto de características



que pueden reconocerse en el juego, pero no son exclusivas del juego. De hecho, las pedagogías llamadas "nuevas" vienen reclamando desde hace mucho tiempo para las actividades de enseñanza la adopción de algunos de estos rasgos, sin necesariamente hablar del juego.

Esta falacia – hablar del juego como medio para la enseñanza en lugar de hablar directamente de los rasgos deseables en la enseñanza – tiene que ver posiblemente con las fuertes "retóricas" que atraviesan al juego en la escuela y en la sociedad. Hemos visto, con Sutton-Smith (2001) que el juego es metáfora potente que deriva en representaciones tan diversas y poderosas, que es comprensible que eclipsen y acaparen la escena teórica, al reunirse con conceptos de la didáctica. Ahora bien, hemos mostrado cómo el ambiente-aula, escena de la enseñanza en la escuela primaria, suele estructurarse a partir del uso de ciertos objetos escriturados que conforman un sistema estable de funcionamiento: el *pizarrón*, que muestra públicamente, traduce y redacta lo que se ha tomado de un universo de saberes oficiales plasmados en un *libro*, símbolo y continente de un saber respetado como universal, legítimo y que es finalmente escrito en el *cuaderno*, que reproduce, acepta, asimila y conserva esos saberes como un relato incrustado en la vida escolar. Hemos visto también cómo este grupo de objetos reconocido como especialmente significativo en la gestión del saber en la cultura escolar parece constituir además un formato de transmisión muy aceptado, difundido y utilizado en las aulas de todos los niveles de enseñanza.

Cada objeto representa a uno de los extremos de la situación didáctica tradicional, como se ilustró en un apartado anterior, el libro representa al saber entendido como contenido a enseñar, el cuaderno a la posición del alumno en la tríada, y el pizarrón a la perspectiva del educador. La pregunta pertinente no sea tal vez la que interroga la capacidad del juego de enseñar, sino la que se dirige a entender si puede acaso el sistema PCL generar – o ser escenario de – experiencias de aprendizaje de los alumnos potenciadas por la vivencia del placer, la diversión, el encuentro entre pares, la espontaneidad, el movimiento físico, etc. En tanto estructura-aula, claramente las funciones de cada objeto pueden adaptarse (y de hecho en muchas aulas esto sucede todo el tiempo) y volverse flexibles, contener prácticas revestidas de rasgos lúdicos en el sentido que éstos adquieren en la retórica de la imaginación y la creatividad (Sutton-Smith, 2001). Pero en tanto ambiente-aula: ¿Es el sistema PCL un formato de trabajo lo bastante versátil como para capitalizar distintos estilos de enseñanza y favorecer además el uso de la imaginación, los sentidos, la presencia de desafíos?

El sistema PCL, además, no es la única forma de organizar la enseñanza, aunque sea la más generalizada. En el jardín de infantes, donde no sería posible estructurar completamente la actividad alrededor de tres objetos escriturados, coexisten con las variantes del sistema PCL otros formatos.

En las salas del jardín el ambiente-aula se reestructura de diferentes maneras. El formato PCL es muy fuerte también allí. La fuerte presencia de la actividad plástica, por ejemplo, aunque sin duda halle plena justificación en motivos puramente artísticos, también puede explicarse como una necesidad de conservación de la "función cuaderno" en la enseñanza, al sostener un formato gráfico (análogo en algún punto a la escritura) en los rituales cotidianos del aula.

Sin embargo, como hemos dicho, existe también en el nivel el formato que podríamos denominar *escenario*, o *ambiente montado*. En el discurso didáctico es definido y diversificado a partir de los formatos de organización de la enseñanza que el Nivel Inicial produce y utiliza: juego-trabajo, unidad didáctica, proyecto.

El esquema sobre el que habíamos dibujado el triángulo didáctico se organiza entonces de otro modo en el formato escenario. La omisión de la escritura otorga otro lugar al cuerpo, releva la necesidad de un registro narrativo en el cuaderno por guiones menos estables en los argumentos del juego y suscita en el docente una intervención diferente de la "corrección".



**Fig. 17 Correspondencia entre los objetos del escenario y los elementos del triángulo didáctico.**

¿Es el escenario un modo de estructurar un ambiente-aula permeable a las formas más "lúdicas" de enseñanza? Posiblemente sí, aunque existe, también en el ambiente académico del Nivel Inicial, una crítica sostenida hacia las prácticas cotidianas de enseñanza que, desde esta perspectiva, "relegan" el juego y le dan

poco lugar. La cuestión nos obliga a esta altura a retomar las distinciones que anticipamos acerca de los diferentes contextos del aprendizaje.

Veamos algunos ejemplos adicionales. En algún momento del trabajo de campo, un espacio de la escuela fue utilizado para escribir anotaciones en una computadora personal. Al acercarse los alumnos de sexto grado y expresar su curiosidad por saber cómo se utilizaba el mouse integrado al teclado del equipo, notaron que era difícil de mover. Sintieron posiblemente que su destreza en el uso de ese objeto adolecía de falencias y los enfrentaba a una situación levemente incómoda, y a la vez desafiante. Es posible que en ese momento los niños valoraran una explicación expositiva o unas instrucciones sencillas que expliquen con mucha claridad y ofrezcan ejercitación acerca del uso de ese tipo de mouse. En cambio es probable que les resultara tedioso asistir a una sesión lúdica en la que se proponga, por ejemplo, inventar, luego dibujar, vivenciar a través de una dramatización y finalmente expresar lo que sintieron sobre el uso del mouse integrado. Sentir una gran atracción hacia un objeto de conocimiento es en general suficiente para aceptar y requerir un modo de transmisión "tradicional". No obstante, en todo sistema de conocimiento complejo habrá aspectos áridos, que demanden el uso de la memoria y la ejercitación y para los que valoraríamos un abordaje lúdico, pues contribuiría a atenuar el aburrimiento, la sensación de sobrecarga, el cansancio o las dificultades. Podría decirse que una buena parte de los aprendizajes que realizamos diariamente, de hecho, surgen de necesidades y demandas que formulamos y mediante las que obtenemos respuestas y soluciones, o los realizamos sin saberlo, sin tomar conciencia de ellos, y sin proponérselo. En ninguno de estos aprendizajes interviene en absoluto el juego ni predominan sus rasgos esenciales.

La pregunta por la pertinencia del juego en la enseñanza, entonces, que se incrusta en el centro mismo de la cuestión del saber y los objetos que lo gestionan (¿objetos didácticos, lúdicos, atractivos, formales, "serios", motivantes?), debe entonces poder separarse de la pregunta por el "clima" de una clase: por un lado, tenemos las diferentes formas de concebir la "estructura-aula", donde la presencia y el diseño de ciertos objetos puede favorecer - tanto en una clase montada sobre el sistema *PCL* como en una clase montada sobre una estructura de *escenario* - el logro de un clima distendido, cálido, donde aflore la creatividad y todo aquel conjunto de rasgos "lúdicos" que se han estado describiendo. Por otra parte, tenemos los diferentes gestos que se habilitan en un ambiente-aula.

Incluso en una situación de taller, en un aula sin pupitres ni pizarrón o en una clase especial en el patio puede mantenerse el imperativo de los gestos hegemónicos del ambiente-aula: mirar, escuchar, leer y escribir. Por el contrario, un aula equipada de manera muy tradicional puede también resultar, por oposición, un disparador de ideas destinadas a transformar el ambiente-aula. Un ejemplo oportuno es el de la conocida escena del film "La sociedad de los poetas muertos" en que los estudiantes se paran sobre los bancos para rendir tributo al docente "progresista", disruptor, que había atentado contra el sistema PCL haciéndoles romper el libro, dando clase en espacios abiertos sin pizarrón, y haciéndolos escribir y recrear sus propios poemas por fuera del marco habitual de escritura, es decir, por fuera de la función cuaderno.

¿Qué se gana y qué se pierde en el relevo de la cultura escriturada en el sistema pizarrón-cuaderno-libro por este mundo social ideal propio del escenario lúdico, y que es también el contexto cognitivo de las experiencias directas, los experimentos, y muchas propuestas didácticas consideradas "nuevas"? Para entender el contraste entre ambos es preciso también comprender el lugar del componente lúdico en el ambiente escolar, en cada nivel de enseñanza. Posiblemente lo que se gana en el ambiente, se pierde en la estructura, ya que es muy difícil determinar qué se está enseñando y qué se puede aprender en un contexto regido por el juego.

El conjunto de proclamas pedagógicas que otorgan un lugar primordial al juego, por un lado, lo definen como un elemento central de la didáctica y un aspecto a ser considerado como variable central en el diseño de las propuestas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje, a la vez que centran sus críticas renovadoras en la gradual "desaparición" del juego en la enseñanza (p.e. Sarlé, 2001). En la escuela primaria, en cambio, el juego no aparece en el centro de la escena, los juguetes u otros objetos con sentido lúdico se circunscriben, con reservas, al patio de recreo y lo lúdico (como adjetivo) sólo aparece legítimamente bajo la forma de un permiso progresista de ablandamiento de las formas escolares por parte de algunos maestros. Esta investigación ha sugerido, sin embargo, que desde la perspectiva de los alumnos, el juego en la escuela primaria ocupa un lugar central, tanto como eje de una cultura infantil y de socialización en el rol de alumno como en las propias experiencias de aprendizaje que la escuela propicia. No obstante la cuestión se profundizará con consideraciones acerca del juego en el patio en un apartado posterior, es posible identificar ahora algunos rasgos de la "función-saber" de los objetos en relación al juego, retomando además algunos conceptos surgidos de

nuestro análisis histórico en relación a, por ejemplo, las concepciones contrastantes del objeto como medio de enseñanza.

En el sistema pizarrón-cuaderno-libro se reconoce el modelo comeniano, claramente centrado en la lectura y la escritura y con disposición de objetos estructurantes de condiciones para la enseñanza. Como en las formulaciones de ese autor, el componente lúdico se reconoce como un eficaz recurso que otorga "naturalidad" - versión de la *significatividad* del temprano siglo XVII -, pero no se le otorga un lugar estructurante, sino de mero añadido: se resigna en pos de la presunta maleabilidad del saber por medio de esta trilogía de objetos articulados entre sí. En el sistema de escenario, en cambio, parece evidente la forma de la pedagogía rousseauiana y montessoriana, proclive a otorgar a la naturaleza, los objetos y las interacciones espontáneas, holísticas y gozosas del niño con su entorno material, que además son propias de cualquier definición de "juego".

Para definir el sistema de objetos que llamamos pizarrón - cuaderno - libro (PCL) hemos procurado tener en cuenta los aspectos funcionales y culturales de los objetos y los espacios, para mostrar que es ante todo un sistema cultural, que aunque se superpone con funciones prescriptas, es también discernible como aparato estético y político, como luego se verá. El sistema PCL se ha mostrado como el núcleo duro que se manifiesta como relieve material de las actividades principales que tienen lugar en el aula. Hemos avanzado en la distinción entre los aspectos funcionales o estructurales del aula y sus componentes ambientales, culturales. Pero los objetos, que no están en uno u otro dispositivo sino que forman parte de ambos, son investidos con las tensiones que el discurso escolar instaura sobre la enseñanza. Llamarlos "lúdicos" o atribuirles esa función forma parte de esta batalla silenciosa por el sentido.

## **6.10 Conclusiones del capítulo**

Libro, pizarrón y cuaderno han sido descriptos como funciones estables en la gestualidad que regula el saber en la clase. Las prácticas de lectura y escritura mediadas por estas funciones - y los objetos que las representan - se han mostrado como un abanico amplio de prácticas, a veces bastante diferentes entre sí. Se han expuesto algunas tipologías de formas hegemónicas de prácticas de lectura con libro, de usos del pizarrón y de situaciones en las que los alumnos trabajan sobre el cuaderno o la carpeta de clase y se ha analizado el lugar del juego

en la gestión del saber y algunas variaciones de estos escenarios que tienen lugar en el nivel inicial.

En un sentido más general, se ha trazado una caracterización gestual bastante minuciosa de los procedimientos usuales en las situaciones de clase observadas, que otorgan mayor especificidad a los "grandes" gestos que antes habíamos resumido en mirar, escuchar, leer y escribir, además de preguntar y participar; y se han definido algunos parámetros para entender los tipos de objetos con función saber en la situación de clase.

Finalmente, nos interesa destacar una vez más que desde esta perspectiva, la situación de clase es más abarcativa de lo que supone el sentido común, y no deja de serlo, por ejemplo, cuando es interrumpida. La interrupción forma parte integral de la misma y existen procedimientos muy estables para gestionarla, leerla como participación, capitalizarla como emergente, o sancionarla como conducta. Así, las cartucheras como accesorios o el pizarrón como objeto gestuado ejercen una función saber tanto como los objetos ilícitos o extemporáneos que ponen en funcionamiento los procedimientos de mantenimiento de la gestualidad de la situación de clase.

En *La vida de los hombres infames*, Foucault propone distinguir entre diferentes niveles en el análisis de una institución. En primer lugar, dice, "está lo que podríamos llamar su *racionalidad* o su *finalidad*, es decir, los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos", su programa. Podríamos decir que el fin programado de la escuela, y dentro de ella de la clase, es transmitir conocimientos en forma eficaz y justa. En un segundo nivel Foucault se plantea la cuestión de los *efectos*. Pero como éstos coinciden muy pocas veces con la finalidad, y así por ejemplo, el objetivo de la prisión (*reformat al individuo*) no se ha conseguido sino que más bien se ha convertido en un comprobado sistema para hacer crecer la delincuencia, cuando el efecto no coincide con la finalidad, entonces, se plantean distintas posibilidades:

"(...) o bien se reforma la institución, o bien se utilizan esos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede perfectamente tener un sentido y una utilidad. Esto es lo que podríamos denominar el *uso*. Y así, la prisión, que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes, ha servido especialmente de mecanismo de eliminación. (...) A partir de esos usos en cierta medida imprevistos, nuevos, y pese a todo buscados hasta cierto punto, se pueden erigir nuevas conductas racionales que sin estar en el programa inicial responden también a sus objetivos,

usos en los que pueden encontrar acomodo las relaciones existentes entre los diferentes grupos sociales" (Foucault, 1996:148).

La distinción entre estructura y ambiente sirve también para reconocer este desfasaje en el funcionamiento de una clase. Mientras que la estructura se asocia a los *finés*, el ambiente es fiel a esta reconfiguración estratégica que se construye mediante los *usos*. Cuando se afirma que en muchas ocasiones en la escuela la prosecución de acciones ritualizadas tiene lugar por causa de una falta de reflexión acerca de los fines, o que algunas cosas se hacen por costumbre o por tradición, se incurre en un análisis ciertamente falaz: toda práctica se funda en sus efectos de uso, funcionales a una política determinada. Lo que hemos tratado de mostrar aquí es que esa política, en el caso de la clase escolar, sostiene una gestualidad en la que se fundan no sólo la asimetría pedagógica, sino también la propia integridad comunitaria de la escuela. Lo que llamaremos más adelante el "efecto de comunidad" atraviesa prácticas y objetos escolares. No es que no se pueda enseñar sin seguir uno a uno los procedimientos de la situación de clase: lo que posiblemente no se puede, es hacerlo y seguir siendo una clase. Lo que no se puede es quedarse afuera de un ambiente que define y contiene. En palabras de Antelo: "Muchas cosas se hacen en la escuela sin demasiado ajuste a fines y apoyadas completamente en sus efectos de uso; ahora ¿cuántas de estas cosas mantienen viva a la escuela?"<sup>50</sup>.

Cuando el docente "hace que enseña" y los alumnos "hacen que aprenden" pero en realidad ningún saber es realmente transmitido -situación poco frecuente en la escuela primaria pero mucho menos inusual en la secundaria-: ¿qué queda? ¿Eso sigue siendo una clase? Desde esta perspectiva, sí. Se pueden haber perdido los fines de la clase, pero la política que instauran sus usos sigue intacta, representada por un sofisticado arsenal de objetos que sostiene una precisa y minuciosa gestualidad, que de algún modo es lo que llamamos la clase.

Los objetos gestuados, en este marco, son una evidencia incontestable: ofrecen un trasfondo de gestualidad disponible, exigible, apelable. Siguen allí, siempre. Toda didáctica con afanes de renovación, de inspiración constructivista, emancipadora o crítica disiente explícitamente con algunos de los procedimientos de la situación de clase, y con muchos de sus objetos así gestuados. Y aunque muchos docentes se asumen simpatizantes de tales pedagogías, hemos visto que es muy inusual que se renuncie a su sostenimiento. Y es que, al parecer, una clase sin la estructuración

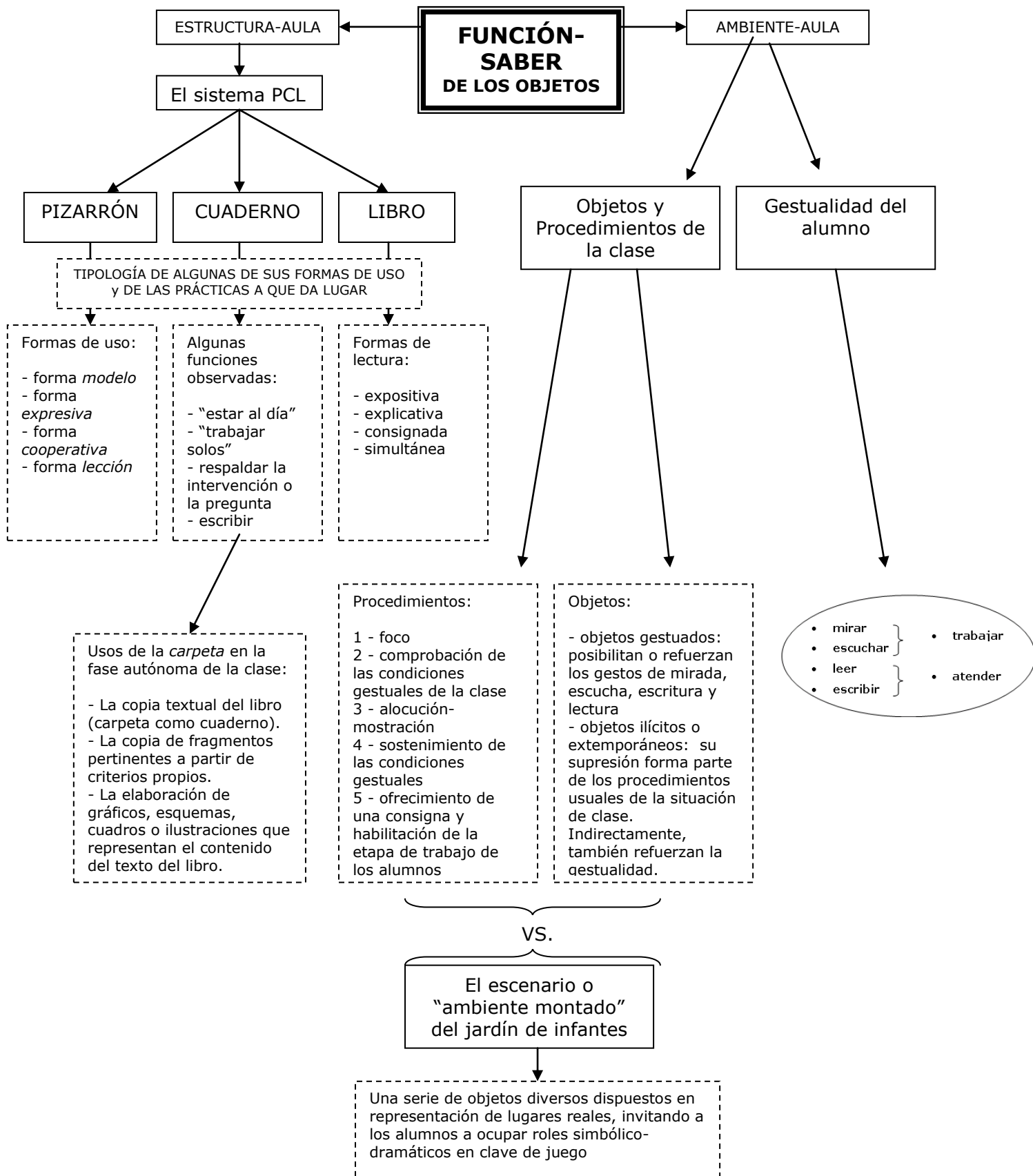
---

<sup>50</sup> Estanislao Antelo, comunicación personal, en el contexto de las discusiones alrededor de esta investigación, 2010.

usual del ambiente-aula no es sentida como clase, no llega a comenzar, no es admisible más que como una excepción. Incluso las críticas de la pedagogía llamada crítica hacia los enfoques demasiado centrados en los medios tecnificados y los fines estandarizados de la enseñanza, aunque certeras en sus análisis, tienden a centrarse en los aspectos de la estructura, o a formular la existencia de elementos de peso que la trascienden, que no llegan a analizarse en profundidad.



## 6.11 Esquema gráfico de síntesis: objetos y saberes escolares



# **Capítulo 7**

## **Objetos e identidades escolares**

“Ser” es, posiblemente, uno de los pocos verbos que denotan una acción exenta de objetos. Algunas lecturas de Heidegger analogan de hecho el “ser como tal”, al “ser sin objetos”. Esta sección tiene el propósito de exponer una serie de interpretaciones etnográficas basadas en la premisa contraria, esto es, que la identidad está sino basada en, al menos muy intrincada con, los objetos. Y en el caso de las identidades institucionales que nos interesan aquí – es decir, no ya *ser* en el sentido ontológico amplio, sino meramente ser maestro, ser alumno, etc. – los objetos que gestúan y estetizan la experiencia escolar son, como veremos, eficaces en la guionización de los roles que a cada uno corresponden.

### **7.1 *Comunitas* y ritual en el inicio de la jornada: los efectos de comunidad y los lugares escolares**

Como todas las cosas están llenas de mi alma  
emerges de las cosas, llena del alma mía.

P. Neruda

El izamiento de la bandera ha sido idéntico cada mañana. Se trata, sin duda, de un *ritual escolar* paradigmático, en el sentido que otorga McLaren al término, como “ceremonia que implica procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de “sagrada” (McLaren, 1995; cf. Guillén, 2008) y dentro del encuadre que hemos escogido para entender este tipo de comunidad y que se ha desarrollado en el capítulo metodológico siguiendo los trabajos clásicos de Turner sobre el ritual. No obstante, mientras que McLaren se preocupa más por encontrar relaciones entre los rituales y los sistemas culturales ampliados en que se incrustan, y existiendo una amplia tradición de estudio de los rituales escolares desde esa perspectiva, hemos optado por entenderlos desde la otra dirección, la del *episodio* singular, la del actor involucrado, y claro, la de los objetos. Todo objeto se puede considerar escolar, según nuestra propia definición, en tanto además de ser producido y utilizado en la escuela - en muchas escuelas o en todas las escuelas – se inserta en las tramas gestuales de la escuela, y más específicamente de la clase. Hemos clasificado ya a los objetos escolares como gestuados, ilícitos, extemporáneos, prohibidos, de escolaridad en disputa... y este carácter amplio otorga a los objetos cierto valor generalizador respecto de sus efectos observables en algunas escuelas, como las de nuestro trabajo de campo.

La lenta llegada de los alumnos, la entrada de las maestras que encuentran a los niños reunidos en los lugares donde les corresponde formar, la ordenación casi automática de los grupos en filas, y unas pocas voces en boca de la maestra de turno que articulan acciones conocidas y previstas: hacer silencio, designar a dos alumnos/as para llevar la bandera hasta el mástil, atarla y elevarla, seguir en respetuoso silencio el trayecto de la insignia que sube para alcanzar el asta, un saludo "oficializado" en la fórmula "buenos días, chicos", o "buenos días, alumnos" (dependiendo del estilo de la maestra de turno), y la automática ruptura de las filas para dirigirse a las aulas, siempre en el mismo orden, siempre por el mismo camino, siempre al compás de las mismas advertencias y recomendaciones de las maestras.

¿Son acaso estos encuentros matutinos un modo de sostenerse como comunidad, en el sentido ya definido de compartir miradas comunes acerca de la vida, objetivos similares y términos compartidos para nombrar la realidad? ¿A esta homogeneidad fáctica se refieren los antropólogos cuando definen la comunidad a partir de sus sistemas de reglas compartidas y ciertos estándares de moralidad? (Bailey, 1971). Mucho se ha estudiado esta performance escolar desde la perspectiva del ritual, y no es nuestra intención como hemos dicho adentrarnos en estas cuestiones desde esa perspectiva, pero sí formular alguna posición al respecto para facilitar el desarrollo de lo que sí nos interesa, su soporte material.

Es cierto que en los actos y rituales, y especialmente en aquellos que se realizan, como éste, frente a la bandera, se puede reconocer – y se han tendido a ver como – espacios de disciplinamiento, de refuerzo de ideologías dominantes, de acallamiento de segundas versiones de la historia, etc. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, nos interesará más bien la parte puramente "escolar" del ritual, donde éste pone en funcionamiento aquél carácter regulador de los otros discursos que atraviesan la vida escolar y que provee "conocimientos y artefactos orientados a resolver el problema de la *administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo*" (Gvirtz, Larripa y Oría, [2006]). Esto, claro, no implica negar todos aquellos abordajes que especialmente desde la historia y los estudios culturales han demarcado los bordes ideológicos de estas prácticas, pero sí poner el foco en otros aspectos.

Desde esta perspectiva, en el acto ritual no se espera tanto de los alumnos que se "inflen de patriotismo", sino que se aburran y se indisciplinen, para ofrecer así oportunidades de funcionar al sistema de lugares que *necesita* un alumno poco

predispuesto a esa solemne quietud, para que habilite así la intervención de un maestro siempre dispuesto a enfatizarla y exigirla. El patriotismo, por decirlo en nuestros propios términos, es a estas alturas una pretensión de la "estructura", mientras que a nivel del "ambiente" se demanda – también – la puesta en escena de estos lugares escolares.

Como puede advertirse, los rituales solidarios con la demarcación de las líneas que separan los lugares escolares y con el ejercicio de las funciones más nítidamente asignadas a cada uno de ellos, son (además de complejas construcciones sociales, ideológicas, políticas e históricas) mecanismos muy actuales y útiles para producir, aquí y ahora, *efectos de comunidad*. Esto significa que, además de consolidar versiones oficiales de la historia o reproducir las relaciones entre clases sociales - por mencionar algunas de las funciones trascendentes que se han reconocido en los rituales escolares - también actúan eficazmente en el nivel de lo propiamente escolar<sup>51</sup>. Formularemos además que, como opuestos complementarios, al efecto de comunidad - efecto "adentro", límite entre lo que es y lo que no es de la escuela - se opone un efecto "afuera", de extranjería.

Del mismo modo, desde esta perspectiva no se espera tanto del acto la instauración de una historia oficial que acalle o silencie la verdad de otras historias (las de los pueblos originarios, las de las mujeres, etc.) sino principalmente una nítida marcación de las líneas que separan los saberes, deberes, sentires y poderes habilitados para maestros, alumnos, directivos, padres, funcionarios y pedagogos en el sistema de lugares de la escuela.

Hemos creído oportuno partir de un episodio de sutil ruptura de esta regularidad, que hace visibles algunas de sus aristas:

El jueves, el izamiento de la bandera transcurre con idénticas características que los días anteriores, pero con una diferencia: se iza la bandera a media asta y Victoria trae una carpeta en sus manos. Al finalizar el izamiento (varios chicos comentan el hecho de que bandera quedó a medio subir) V. saca unos papeles de la carpeta y anticipa que va a leer unas palabras acerca del aniversario del atentado a la sede de la AMIA<sup>52</sup>. Durante la lectura, que comienza algo monótona y monocorde, se

<sup>51</sup> Como comentario adicional, esto podría ayudar a explicar la habitual incongruencia entre las ideologías dominantes reproducidas en esos rituales y los principios ideológicos personales sostenidos por sus actores.

<sup>52</sup> El 18 de julio de 1994 la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) de Buenos Aires recibió el segundo mayor ataque terrorista que haya sucedido en la Argentina, y el mayor ataque antisemita

comienza a notar su voz afectada. Hacia el final de la breve lectura, casi rompe en llanto. Saluda formalmente ("buenos días, chicos"). En ese contexto, ese saludo ritualizado y "oficial" me da la impresión de apagar o *compensar* las emociones que se acaban de desbordar. Antes de salir del patio, se acerca y me comenta que el tema la emociona porque la madre de una amiga suya falleció en el atentado a la AMIA. Ya de camino al aula, varios chicos comentan la lectura y ponen en evidencia su desconocimiento sobre el tema: *¿es lo de que explotó una escuela? ¿La AMIA es un grupo terrorista?*

El breve episodio contiene elementos que vale la pena reconocer: en el contexto de un ritual (el acto de izamiento de la bandera) aparece un elemento que lo hace diferente (la expresión emocional de V.) y las definiciones preasignadas por el sistema de lugares a maestros y alumnos se trastocan por un instante. Quien debía crear un clima de solemne conmemoración, se quiebra y rompe en llanto. Quienes debían permanecer apáticos y aburridos ante la celebración, se ven inmediatamente atraídos por el tema y procuran investigarlo. El episodio sugiere el contraste entre un mecanismo ritual de conmemoración escolar y su aplicación en un caso cuyo contenido, por ser actual y vigente, más allá incluso de los valores que evoca, no llega a atravesarse de una estética "sacra" que lo volvería más funcional al orden escolar que a los propios intereses y hechos conmemorados.

Ya en el aula, V. abre un debate sobre el tema.

### **Debate sobre AMIA**

#### **Sexto grado.**

¿Saben qué es la AMIA? (¿ASOCIACIÓN MILITAR DE BUENOS AIRES?) No, nada que ver, no es eso. Ni siquiera coinciden las siglas, Matías. (Es cuando pusieron una bomba en una escuela) No era una escuela, era una asociación de la comunidad judía. Pero es como dice el texto, allí murieron muchas personas, judíos y no judíos, no importa quién era judío. Además el problema es que no hubo justicia, no encontraron a los culpables [Victoria se emociona, le tiembla la voz] (Eh, pero ya pasaron catorce años, ahora ya fue, no los va a agarrar) (Y qué quiere decir "israelita"?) Que es de Irsrael, el país. Voy a leer el texto completo [lo lee, y nuevamente se emociona, casi llora. Se produce un silencio respetuoso, una auxiliar entra y se retira cuando percibe el clima del aula. El efecto en el grupo de una

---

desde la Segunda Guerra Mundial. La comunidad judeoargentina es la más numerosa de Latinoamérica y la quinta mayor del mundo (ref. <http://www.amia-elatentado.com.ar> / <http://www.elatentadodeamia.com> / <http://www.atentadodeamia.com.ar>)

expresión emotiva por parte de la maestra es un dato relevante. Sólo en ocasión del "reto fuerte" de ayer por causa del episodio con la pelota en el patio se había producido un clima parecido, y en ese caso también había estado producido por un estado emocional de la maestra]

*(continuación)*

(¿Y quiénes pusieron la bomba?) Como no se esclareció, no se sabe. Pero se apunta a los países árabes, hay varias teorías acerca de qué pasó. (Para mí, fue por lo mismo que lo de los campos de concentración, los mataron porque no creían lo mismo que ellos, y porque tenían otra religión) ¿Y eso por qué pasó? (Porque les molestaba que sean diferentes) Pero nosotros ¿somos todos iguales? (no) ¿Ustedes no son diferentes entre si? ¿Todos creemos lo mismo en todo? (Yo puedo creer que los chanchos vuelan y no por eso nadie me tiene que matar) Claro, bueno, yo tengo una postura bastante tomada pero creo que no corresponde que la diga. (¡¡eh, dale señó!! ¡¡Decinos!!) No, no, yo creo que fue un grupo determinado de personas, pero no sé, no tengo la verdad tampoco, cuando sean grandes ustedes van a construir su propia opinión. [Alguien hace un chiste] No nos reímos de eso, ¿eh? Pueden hacer chistes con cualquier cosa, pero este tipo de cosas no son para reírse. Que esté claro eso, si quieren que conservemos la buena relación.

El episodio y el posterior debate parecen poner en evidencia varias características esperadas de los actores involucrados, especialmente la potestad de determinación por parte de la maestra del mantenimiento de las expresiones emocionales de los alumnos, y la necesidad de auto-regular las propias. Es presumible que si la auxiliar que entró al aula en el momento de la emocionada lectura de V. lo hubiera hecho mientras un alumno lloraba o gritaba, no se hubiera privado de entrar: es la maestra quien regula la emocionalidad, respetando y haciendo respetar las reglas que cada lugar otorga en ese sentido a alumnos y docentes.

Estos sistemas de reglas para quienes habitan la escuela, estos "lugares", que por preexistir a los sujetos que los van a ocupar (Lewkowitz, 2004) vienen con algunas predeterminaciones a las que los sujetos deben acomodarse o que los sujetos deben transgredir y proponerse modificar, involucran una serie muy precisa de posiciones. Analizando la vida cotidiana en la escuela desde esta consigna, la de reconocer cuáles son estas posiciones, podemos formular la hipótesis de que la institución escuela alberga seis posiciones de identidad que se presentan bastante bien definidas. No es que no haya otras, pero éstas parecen ser las imprescindibles, y por fuera de las cuales es difícil entender el mundo escolar. Éstas son el lugar del

alumno, del maestro, del director, del padre escolar, del funcionario y del pedagogo. Adentrémonos en estas cuestiones.

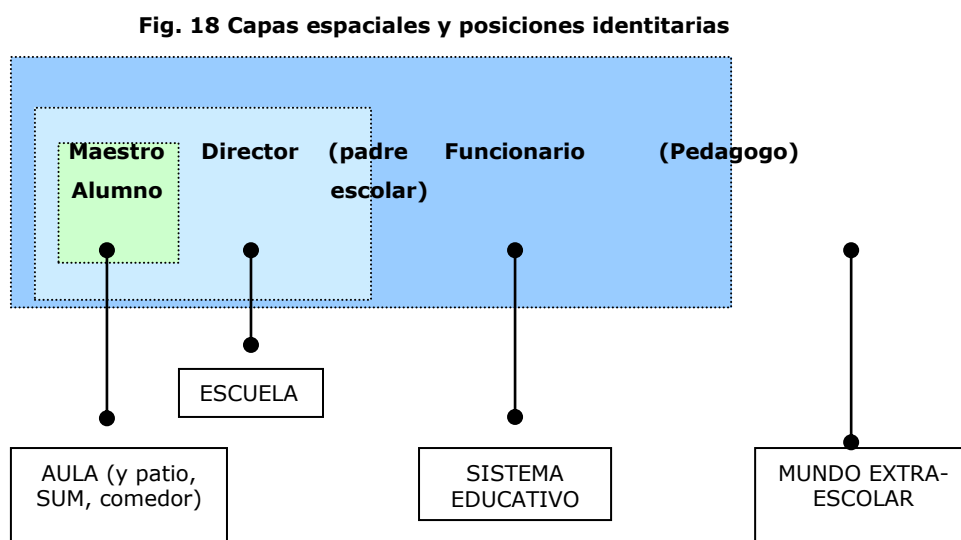
## 7.2 Lugares escolares, espacio y objetos

Como sucedía con el libro, el pizarrón y el cuaderno, a un nivel espacial estas figuras identitarias son instancias concéntricas, pues los espacios escolares los albergan en estamentos progresivamente más lejanos al centro de intimidad de la relación pedagógica, el aula. Uno de los elementos que dan forma a la cultura de la escuela, afirma Viñao, es la distribución y uso del espacio o la comprensión de éste como lugar y territorio. El establecimiento del espacio como lugar - el cambio de espacio a lugar - es el resultado de la ocupación y uso de éste por los seres humanos. Lo espacial ha sido además tributario de una revisión sistemática en este estudio (cf. Augustowsky, 2003; Faria Filho, 1997; Dussel, 2006; Romero Morante, 2005; Viñao Frago, 1994 y 2005; Toranzo, 2007). Hemos analizado esta distinción y lo seguiremos haciendo a lo largo de este trabajo, pero agreguemos ahora siguiendo a Viñao que esta ocupación del espacio, que implica una *experiencia de territorio* entre aquellos que están vinculados a él, envuelve una triple dialéctica: a) entre lo interno y lo externo, aquello que es escuela y aquello que queda fuera, b) lo que está en el aula y lo que está en otro espacio cualquiera, abierto o cerrado, dividido y hermético o poroso y transicional, y c) lo que es personal o compartido, o lo que es de otro, lo mío, lo nuestro, lo tuyo (Viñao, 2005:48). A partir de estas consideraciones y para comprender nuestro mapa de identidades escolares, el esquema más adelante muestra los cuatro volúmenes espaciales reconocibles en la escuela, desde nuestro enfoque:

- el del espacio cerrado o habitación, identificable al aula y otros subespacios, y donde, como se ha visto en el capítulo anterior, normalmente se alojan todos los objetos de más fuerte función-saber;
- el de la escuela en su totalidad, el edificio;
- el espacio circundante entendido vivencial y comunitariamente como *barrio* y administrativamente como *distrito escolar*, o en cualquier caso como comunidad educativa amplia que abarca al sistema de escuelas al que la institución pertenece por designio estatal, y
- el del mundo exterior, el afuera más extenso, origen del "saber sabio" de Chevallard, y que puede verse por medio de las "ventanas" que ofrecen los medios masivos de comunicación, los libros, los relatos familiares, etc.



La idea de varias capas de “afuera” a partir de ese último círculo exterior y las estrategias desarrolladas por los actores escolares y plasmadas en la cultura escolar para gestionar los límites de la escuela y la potestad de la misma como espacio que produce, transforma, genera ambientes y disposiciones, puede cruzarse con los lugares de identidad escolar que propusimos párrafos atrás. Superpuestos a estos volúmenes espaciales concéntricos, se muestran las seis posiciones de identidad reconocidas y asociadas a esos espacios, o a los límites entre algunos de ellos, como muestra la figura 18.



En los siguientes apartados se desarrollarán algunos rasgos generales reconocidos en el lugar del alumno, el maestro y el director, y se esbozarán muy someramente apuntes sobre los otros lugares, el del padre escolar, el funcionario y el pedagogo, en lo referido a los objetos escolares a los que se asocian o en los que se ven reflejados. Se trabajará sobre la hipótesis de una función-identidad de los objetos que actúa generando efectos de comunidad que aglutinan los sentidos compartidos, y a la vez efectos de diferenciación que permiten a los sujetos interpretar en forma diferenciada estos mandatos culturales.

### 7.3 Kit-alumno, kit-docente: los objetos que se portan

"Ramirez"... *iPresente!*

El concepto de "presente" en la escuela puede significar tanto la literal colocación del cuerpo en tiempo y espacio de la clase, como el registro del alumno en la lista ("¿estoy presente?", "acá figurás ausente", o "la próxima vez que llegues tarde,

tenés ausente”) o la propia pronunciación de esa palabra en el rito matutino de la toma de asistencia. Los objetos más próximos a los alumnos y los maestros, como veremos, también forman parte en algún sentido de esta demanda física, administrativa y volitiva de presencia.

Maestros y alumnos habitan el aula en forma íntima, sostenida, e invisten ese espacio de reglas implícitas, de una estética que diferencia a cada aula de las demás, y en la que hallan resquicios, escondites, lugares preferidos y otros que se tratan de evitar. Aunque ambos transiten y utilicen regularmente otros espacios de la escuela, el aula es percibida como refugio, como escenario intenso de construcción de la relación pedagógica. Esta identificación de maestros y alumnos con el espacio lugarizado del aula se hace evidente en varios hechos observados: es, entre otras cosas, el lugar que la maestra elige para discutir problemas de interpretación de la legalidad institucional<sup>53</sup> y el escenario en el que se constituye, por excelencia, la situación de clase, con sus objetos y procedimientos propios. En un apartado anterior, al analizar los sentidos gestuales de la vida en el aula, propusimos la comprensión de la misma como centro de una polaridad, que se expresa en dos “salidas”: la salida hiperáulica del alumno castigado que conduce a la dirección, donde desde el punto de vista disciplinario se enfatizan los gestos propios del aula, y la salida hipoáulica que conduce al patio, muchas veces presentado como un premio, donde los gestos del aula se flexibilizan y dinamizan dando lugar a otra legalidad completamente diferente.

F. está al frente del aula, en situación de clase. Muestra un cuadro que ha escrito en el pizarrón y explica las relaciones que en éste se establecen. Sus manos se mueven sobre el gráfico y su vista alterna entre aquél y la vista de los alumnos sentados más próximos a ella. Mueve las manos como “dibujando las ideas”. Cuando desarrolla ideas ajenas al cuadro, o cuando responde una pregunta, realiza pequeños “paseos” de un lado a otro del aula. Se apoya sobre el escritorio por un momento, y al sentir la necesidad de recurrir al gráfico nuevamente, sin dejar de hablar se levanta de un salto, sólo para pararse frente al pizarrón y cubrir panorámicamente con la mano un sector del esquema, que tiene que ver con lo que está diciendo.

F. nota que al fondo del aula, dos chicos se hablan al oído. Se queda quieta mirándolos fijamente, con los brazos colgando a ambos lados del cuerpo. Ellos se dan cuenta de que están siendo observados. F. arquea las cejas. Retoma inmediatamente la explicación. Un alumno interviene y formula largamente una pregunta. F. lo escucha y mientras lo hace, mueve la cabeza afirmativamente. Le responde, en un

<sup>53</sup> Ver, p.e. episodio de la pelota, en el apartado del octavo capítulo, titulado: “La disciplina en el recreo: el episodio de la pelota”

tono de voz alto, procurando que todos escuchen. No le habla al niño que preguntó, sino a todo el grupo. Sigue gestualizando, caminando, hablando.

La gestualidad de F. durante lo que hemos llamado procedimiento de alocución-mostración de la situación de clase<sup>54</sup>, se reviste de una serie de movimientos, acciones y un estilo de corporalidad en el que se puede reconocer fácilmente el "lugar" del docente, más o menos genérico. Es claro que F. habla, muestra y se mueve de una manera sutilmente diferente a como lo hace M., por ejemplo. Pero en ambos casos, el repertorio de gestos es limitado y se toma de una fuente que trasciende a ambas. Estos gestos ya existían y se asociaban arquetípicamente al lugar del docente antes de que F. lo ocupara. Podría decirse que esta corporalidad forma parte de lo que el sistema de lugares escolares configura.

Ser maestro es, literalmente: moverse como maestro, hablar como maestro, permitirse caminar al frente del aula sintiendo la potestad de demandar la mirada y la escucha de los otros, encarnar en el propio cuerpo los movimientos que se asocian al lugar del maestro, y que ya se asociaban al lugar del maestro antes de que ésta maestra decidiera ocuparlo. Un tono de voz (*"hablar a uno como si fueran todos y a todos como si fuera uno"*, dice la Didáctica Magna), un vestuario, y un menú de reacciones y de expresiones típicas que sólo pueden ser dichas desde ese lugar. Algunas de esas expresiones reconocidas como signos del lugar de docente y que fueron registradas durante nuestro trabajo de campo son, por ejemplo, las que se refieren al procedimiento de la situación de clase que hemos definido como de mantenimiento de la gestualidad antes, durante o al final de la clase:

- Señor, se sienta derechito por favor.
- Una vez más que te llamo la atención y te vas afuera. Y no lo repito más.
- A ver, Franco, ¿querés seguir dando la clase vos?
- ¿La terminamos, señores?
- La fila mejor ordenada va a ser la que va a salir al recreo.
- Ya saben por qué me enojé. Yo estudié para maestra, no para generala.
- Son grandes como para andar diciéndoles las cosas diez veces.

---

<sup>54</sup> Esta descripción de la clase puede hallarse en el segundo apartado del capítulo 5: "Gestos del ambiente-aula".

- Por-fa-vor...
- Sigam perdiendo el tiempo. Sigam perdiendo el tiempo, nomás. Yo no tengo ningún apuro.
- Al que no le interese quedarse en la clase tiene la libertad de ir y quedarse sentado en el pasillo, pero del mismo modo yo tengo la libertad de no contestarle después, cuando no entienda.
- "Atiendan porque después no van a saber lo que hay que hacer"
- "No copien nada. Lean, interpreten y escriban. Cuando les pregunte, quiero que *sepan* lo que pusieron".
- ¿Están en una taberna, con ese palillo en la boca?
- No estás en una cancha de fútbol.
- ¿Vos en tu casa tirás las cosas así por el aire?
- [para llamarlos grupalmente] Sexto... sexto grado... uno, dos, tres... Voy a contar segundos y cada segundo que cuente es un minuto que se pierden de recreo: uno, dos, tres (ieeh, esos no son segundos!)
- Y atiendan, eh, que este es un tema nuevo. A ver, hago silencio y me callo, y escucho a la señorita. Hago silencio como ya saben para poder escuchar.
- La seño está muy triste por lo que hicieron.

Si acaso son expresiones claramente escolares – más adelante analizaremos minuciosamente el sentido de este término, "escolar", utilizado como adjetivo – lo son desde el lugar del docente. Pero en todas las aulas hay asimismo lugares físicos previstos para el alumno ejemplar (típicamente, el primer banco), para el revoltoso (el fondo de la clase), para el castigado (el rincón, la puerta del aula, o un sector muy próximo a la maestra, al que llega tras un "*ponete donde te pueda ver*"). Y en todas las aulas hay formas de asumir una posición de docente asociada a la severidad (como caminar entre las filas de asientos inspeccionando la tarea) o a las posiciones más "libertarias" (como sentarse informalmente sobre el escritorio, o hacer una ronda con las mesas de los alumnos). Este es el tipo de constatación que nos permite asignar a los espacios y los objetos una cualidad identitaria amplia, aglutinante. Pero en cada aula estos lugares asumen diferentes formas, nombres, contenidos y estéticas. Los ejemplos ofrecidos son estereotipos más o menos reconocibles que suelen tomarse como referencia, pero hemos constatado que no son estables. Esta segunda constatación es lo que nos invita a reconocer también una función de identidades diferenciadas que se apoya en los objetos y sus formas de uso.

Lo que sí es constante en el aula es la existencia de una geografía (organizada de alguna manera) que demarca subgrupos según algunos rasgos muy característicos y bastante permanentes, al menos en los grupos observados:

- *La necesidad de control / ayuda.* Hay niños cuya ubicación permanente u ocasional en el aula es determinada por la maestra con este argumento. Para poder ayudarlo o controlarlo, es necesario "tenerlo cerca".
- *La mala conducta.* En general – aunque no siempre – en el fondo del aula se agrupan conjuntos de entre tres y cinco niños, casi siempre varones, a quienes se conceptúa como "inquietos" o indisciplinados. Cuando dentro de la situación de clase, la maestra asume el procedimiento de alocución-mostración y utiliza un doble registro de voz (que hemos llamado *tono de orden* y *tono didáctico*), es a éstos alumnos a quienes se dirige en tono severo.
- *La "aplicación".* En la mayor parte de los grados observados hubo una fila de niñas conceptuadas como "aplicadas".

Cada alumno porta un kit que lo define como tal: uniforme, mochila, cartuchera, cuaderno, libro de lectura o manual, etc. Se trata del conjunto de objetos que el alumno porta, acarrea diariamente, usa, y que permiten además reconocerlo como alumno. Cada uno lo personaliza y asume alguna de las posibles envolturas de "estilo" que estos objetos permiten. El guardapolvo puede estar desabrochado o abrochado, o al revés, o con los bolsillos repletos de cosas. La cartuchera con stickers o imágenes de sus personajes favoritos, el lápiz con el borde "rebanado" y el nombre escrito.

Cada maestro, asimismo, porta su kit-maestro. Libro de asistencia, plan semanal, objetos de escritura en el pizarrón (tizas, borrador, instrumentos de geometría a escala), libros. La elección de estos objetos y los ajustes que a los mismos realiza cada docente son indicadores de profundas concepciones en el modo de asumir y ocupar el lugar de maestro. En un estudio anterior que sugirió esta dimensión identitaria profunda de los objetos escolares (Brailovsky, 2006) se analizaba el caso de los maestros jardineros varones y aparecía allí con mucha fuerza el efecto de diferenciación para la propia identidad profesional que se ejercía por medio de la decoración de la carpeta didáctica. Un maestro entrevistado, por ejemplo, afirmaba sobre su carpeta: "No la lleno de stickers, ni boludeces, ni nada. Lo que importa es lo que dice, y ahí sí que soy muy prolijo. Yo, si hago un proyecto, antes leo, fundamento por qué quiero llevarles esta propuesta o este material a los chicos (...)

y cuando presento algo ellos [los directivos] ya saben que se van a encontrar con algo serio, por eso no importa que la carpeta no esté forrada, que esté medio desprolijo (...) (Javier)" (Brailovsky, 2006:77).

La estética del kit y del aula en el caso de maestros y alumnos, cumple una doble función, por un lado solidaria con una política cotidiana de definiciones estables, desde la que se puede dar sentido a lo que se mira, se esconde, se muestra, y que define al alumno como "buen" alumno, vago, revoltoso, etc. y al maestro como "severo", "piola", etc., y a la vez una suerte de estética de las *identidades diferenciadas*, que permite alumbrar diferentes modos de ocupar el lugar del docente y el lugar del alumno, a partir de singularidades estéticas. La estética aparece en este caso como medida de interrupción. En un apartado posterior se verá que desde este punto de vista, la estética es una medida del cambio escolar, y no es un dato menor ni un detalle accesorio, y se abordará un análisis más minucioso de las matrices estéticas que pueden reconocerse como componentes de "lo escolar" a partir del análisis de los objetos. Se reconocerá entonces la existencia de efectos de comunidad y de extranjería que constituyen lo escolar desde lo estético, y una serie de señales que se organizarán en matrices semánticas: matriz técnica-cultural expresada como estética científica, escritural-letrada o tecnológica, por un lado, y a la vez: matriz "sacra" de carácter religioso o patriótico, matriz infantil-lúdica, matriz de diferenciación ideológico-política y matriz mediática, entre otras consideraciones adicionales. Digamos por ahora que habitar un "lugar escolar" es una tarea que se encara, también, portando y personalizando un kit personal de objetos que definen un modo específico de emprenderla.

#### **7.4 El timbre, la grilla y el inventario: aliados del director**

El lugar del director (figura genérica que comprende también a vicedirectores/as, secretarías, etc.) es un lugar escolar asociado a un espacio paradigmático (la "dirección"), que es desde el punto de vista de las representaciones mucho más que un espacio administrativo: representa la autoridad institucional, en tanto es el lugar de las reuniones privadas con los docentes, y de castigo para los niños que traspasan cierta "línea de tolerancia" en el aula o en el patio. Se decora, como más adelante se verá, casi invariablemente con cuadros de próceres que desde sus marcos antiguos recuerdan las "misiones" de la escuela y su carácter trascendente, casi sagrado.

Uno de los objetos acerca de los que Carlos, uno de los directores, llamó la atención como "aliado" del director es el *timbre* de la escuela. Ambos, director y timbre, ejercen una intervención panorámica que tiene efecto sobre la vida escolar en su conjunto, de ambos se esperan una coordinación del funcionamiento genérico de la institución. Una de las medidas de Carlos al asumir el cargo de director fue, notando que el timbre no llegaba a escucharse en algunos sectores alejados de la escuela, la de contratar a un electricista e instalar aparatos que lo repitieran en las partes más alejadas. "Y tendría que haber puesto uno en sala de maestros, para los remolones...", bromea. (¿Qué pasaría si no se usara timbre?), pregunto. "Habría algo de caos", supone Carlos. "El timbre es un organizador. Es decir, forma parte de la organización de la escuela. No podríamos sacarlo sin cambiar también otras cosas...".<sup>55</sup> Pero en la práctica, cree Carlos, aún cuando tenga algo de "voz de mando" militar, sirve para ordenar a un número importante de alumnos que tienen que convivir en el edificio y compartir espacios.

A lo largo de las entrevistas, se fueron haciendo visibles varios episodios y comentarios significativos acerca del uso y funciones del timbre, y poco a poco fue apareciendo también la cuestión de sus connotaciones a nivel del imaginario.

#### **Notas de la entrevista a Carlos, director de la escuela.**

Analizamos juntos dos ejemplos extremos. Uno, el de un director conocido suyo a quien describe como "un militar frustrado", que utilizaba dos timbres, uno para pararse y otro para ir a formar. El otro extremo es el de un hipotético timbre musical. Carlos recuerda el conocido caso de la Escuela de la Señorita Olga. "Pero ahí, dice, eso estaba acompañado de todo un espíritu que acompañaba". (En principio, sugiero, suena más romántico ir al recreo con música que con un timbre). "Si, pero al los efectos prácticos, si el aviso del fin de la hora sucede en un momento de intensa concentración de la clase, la novena de Beethoven interrumpiría la clase bastante más que un timbre".

---

<sup>55</sup> En una reelaboración de estas ideas con el director, compartiendo algunas reflexiones elaboradas a partir de las primeras charlas, Carlos concuerda en que el timbre representa al Director o a las autoridades diciendo cuándo se deja de trabajar, y cuándo se vuelve, cuándo se ingresa a la escuela y cuándo hay que irse; por lo cual lo que habría que cambiar en su concepción es "la idea de una superestructura, una especie de MATRIX, que organiza la "vida de la colmena" y fomentar si no la autodisciplina, la responsabilidad creciente de todos, para que de alguna manera, decidan sobre sus acciones, dentro del universo escolar". En el apartado 3.2.1 "Lugar: habitar el espacio", pueden hallarse algunas consideraciones adicionales en relación al timbre y sus relaciones con la noción de ambiente escolar.

El "director-dictador" representa un uso del timbre en el que se cooptan sus peores connotaciones, ya que lo pone al servicio de una práctica autoritaria, la militarización extrema de los movimientos de los alumnos. Se le ocurre pensar en el comedor y en cómo el timbre hace que los turnos funcionen ordenadamente. ¿Que pasaría, pregunto, si el comedor se organizara como un restaurante, si se cambiaran los carros de acero y los delantales-símil-hospitalarios de las cocineras por una disposición diferente de las mesas y un vestuario y servicio inspirados en la estética de un restaurante? Menciona que hay escuelas que tienen autoservicio, o lo tuvieron en un tiempo, y funcionaba bien. Su sensación, sin embargo, es que ese tipo de iniciativas están destinadas, en el mejor de los casos, a producir un entusiasmo inicial e ir luego asimilándose a las prácticas usuales. Atentan contra esta iniciativa, la del comedor como restaurante, los comedores con muchos chicos, agrega Carlos: "(...) muchas escuelas tienen que hacer un doble turno, porque el lugar no da para todos, lo que aleja toda posibilidad de personificación del lugar y del momento, volcándose más hacia la cosificación del usuario y de su conversión en un sujeto que debe comer en 30 minutos, sin distinción de edades".

Posiblemente el contraste, la sensación pesimista respecto de ese tipo de ajuste resida en el hecho de que, a diferencia del restaurante, el comedor de la escuela está sujeto al minucioso trazado de las grillas horarias. La "hora de comedor" es, en términos de unidades de sentido, equivalente con las demás unidades horarias correspondientes a las asignaturas.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30					
8:40	R U T I N A				
8:45	LENGUA	MATEMÁTICA	NATURALES	LENGUA	LENGUA
9:15	LENGUA	SOCIALES	LENGUA	MATEMÁTICA	LENGUA
9:30					9:45 a 10:45
9:50	ED. TICA	TECNOLOGÍA	LENGUA	ED. FISICA	
10:30					PIA. STI. CA
10:40	R E C R E O				
11:30	LENGUA	LENGUA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	NATURALES
11:40	RECREO				
12:00	MATEMÁTICA	LENGUA	MATEMÁTICA	SOCIALES	SOCIALES

**Fig. 19 Grilla horaria de 5to. grado**

Emplazada en un lugar visible, la grilla expone la prosecución de las actividades ordenándolas según criterios idénticos a los que Gvirtz señala como ordenadores de



los cuadernos de clase: el *tiempo*, expresado en las divisiones verticales por día y las horizontales por hora, la *disciplina*, que aparece como principal factor común de las entradas en la cuadrícula, y la *actividad*, pues se entiende que la mención de la disciplina como asignatura indica una situación de clase, mientras que el resto de las entradas se corresponde con otro tipo de actividades: recreo, almuerzo, hora libre, entrada, salida.

Si el timbre se emparenta con las líneas de la grilla al recordar puntualmente el mandato de cumplir su diseño, y estructuralmente con el cuaderno por estar emplazado sobre las mismas coordenadas, para el director se trata de recursos más o menos imprescindibles para sostener la sensación de intervención panorámica.

**Notas de la entrevista a Carlos, director de la escuela.**

“Es como que... hay que estar en todo, ¡y es mucho! En un tiempo había intercomunicadores en cada aula que permitían un diálogo directo entre maestros y director, con sólo tocar un botón. En la época de la dictadura estos aparatos se usaban para que el director espíara a los maestros y controlara de qué se hablaba en las aulas, como micrófonos ocultos. Luego se comenzaron a usar para pasar música, y al final los fuimos sacando de a poco. Pudimos hacerlo también al descubrir que no estaban en el inventario. Escondí el controlador de dirección en otro lado, y lo hice desaparecer, junto con todas las pruebas de que había existido y funcionado durante unos cuantos años”.

El intercomunicador, visto desde la dimensión de la estructura, era una tecnología que para los años 80' representaba un avanzadísimo instrumento tecnológico al aparente servicio de la mejora de las comunicaciones intraescolares. Pero en el clima opresivo de esos años, se tradujo en un uso perverso. En la opinión del director, quizás fue ésta la única intención de su colocación, y en cualquier caso, “malogró un avance en el proceso vital de la escuela, ya que al agilizarse las vías de comunicación en la vida escolar, la atención de los conflictos y de las necesidades se hubieran acelerado en beneficio de los involucrados”. Es decir, el problema no es estructuralmente la existencia del objeto, sino el sentido y las connotaciones que se le atribuyen en las situaciones locales, situadas, en que el objeto se usa. Esto es, lo que hemos llamado el *ambiente*. Como luego veremos, además, a nivel del ambiente los objetos sirven a propósitos de diferenciación

ideológica: para Carlos era lógicamente más importante ponerse (y poner a la escuela) de la vereda opuesta del régimen que había impuesto los intercomunicadores que promover un instrumento de comunicación que podría ser útil a nivel operativo.

Y si la grilla y el timbre representan los comandos del tiempo y la actividad, el inventario hace lo suyo respecto de los objetos. El inventario da existencia oficial a los objetos, los incluye en prácticas de conservación como la revista anual y las inspecciones, y les otorga normas de cuidado específicas, que no ameritan los objetos no inventariados. Por definición, un inventario es un recurso para dejar constancia expresa con orden y precisión, esto es, por escrito. En ese sentido actúa como límite entre dos dimensiones que han resultado centrales en este estudio: lo explícito y lo implícito. Todo objeto inventariado es por ello un objeto escolar "oficial", que se propone y se asume como parte del equipamiento de la escuela. El caso de los intercomunicadores es especialmente interesante porque asimila la función del inventario, pero la invierte. Allí donde se espera que el inventario sea testigo de lo que falta, por haber sido robado o destruido por terceros inescrupulosos, Carlos lo adopta como parte del artilugio argumentativo destinado a excluir un objeto que había sido implantado en base a una autoridad en su momento indiscutida – la del gobierno de facto – pero que había omitido el procedimiento del inventariado<sup>56</sup>.

Adicionalmente, el director se expresa mediante su presencia. En el siguiente apartado analizaremos la presencia del director en el acto de izamiento matutino de la bandera. Pero valga un ejemplo previo como anticipación. Carlos sostiene que la sala de maestros es el lugar sensible donde aparecen las verdaderas opiniones y sentimientos de los maestros. Alude a una frase de Bilardo: "todo pasa en el vestuario". La sala de maestros, asegura, es el "vestuario" de la escuela. Ahora bien, la visita del director a la sala de maestros "no es ingenua y también es leída por los docentes. Si es frecuente y se queda a charlar, tomar mate, contar cosas, es interpretado como que está *todo bien*. La no concurrencia efectiva durante algunos días es interpretada como todo lo contrario".

## **7.5 La bandera y el sermón matutino**

---

<sup>56</sup> Un comentario casual de Carlos parece venir a confirmar esta dicotomía entre lo que se registra como deber ser y lo que se hace de cara a la realidad práctica: "No pueden estar juntos en la biblioteca del director el diseño circular y el reglamento escolar, porque se llevan a las patadas". El primer libro, amplio y sensible a las prácticas de enseñanza, propone en la lectura del director una serie de ideas que el reglamento, apegado a la conservación de las formas, explícitamente prohíbe.

El momento inicial de la formación a la entrada es un primer punto de referencia de la jornada escolar, y que se funda en la obligación de izar colectivamente la bandera. Pero más allá de esa función impregnada de nacionalismo, que Carlos justifica como sostenimiento de la argentinidad, siente ese encuentro como un momento necesario de pausa, de inicio tranquilo, "casi terapéutico", dice. Con respecto al acto mismo de izamiento de la bandera, parece ser secundario: lo que más peso tiene es la instancia de encuentro; específicamente afirma que "si un padre me pregunta, le digo que izar la bandera se justifica, en estos días de globalización, en el hecho de que por ese acto, cada día nos confirmamos como argentinos" (Notas de entrevista). Cada grado recita alternadamente una oración a la bandera que ha inventado grupalmente. En contenido, estas oraciones terminan pareciéndose bastante a las oraciones tradicionales<sup>57</sup> de arrío e izamiento, aunque sin los típicos términos exóticos que la comprensión infantil reconvierte con sentidos alternativos o escatológicos<sup>58</sup>. La diferencia está, además, en que estas oraciones son *de ellos*.

El valor más fuerte del encuentro matutino está, para Carlos, en las palabras que dirige diariamente. Frente al solemne ordenamiento que la bandera demanda, interponiéndose entre el mástil y los niños, está él, y lo que gusta en llamar el *sermón matutino*. "Paradoja", bromea, "que un docente matemático y ateo se enorgullezca de dar un sermón matutino". Este momento en el que él dirige unas palabras a toda la escuela (hay padres, maestros y niños de todos los grados presentes, que lo escuchan en silencio) sirve para llamar la atención sobre temas del momento, para advertir sobre problemas. Recibe, por ejemplo, pedidos de los porteros para que pida a los chicos que no ensucien ciertos sectores del edificio y hace públicos reclamos de los niños menores de no ser atropellados por los más grandes en el recreo.

Relata que en una ocasión se refirió a un graffiti hallado en el baño de varones, que decía "Viva yo". Ese *viva yo* era un mero acto de egocentrismo, probablemente, pero Carlos entendió que había además una proclama clandestina de autoestima.

---

<sup>57</sup> Puede mencionarse como ejemplo tradicional la oración a la bandera de Joaquín V. González: "Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura en la paz. Vínculo sagrado e indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras. Juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada. Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos y buques y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeren. Que a su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos y siglos y sea para todos los hombres mensajera de libertad, signo de civilización y garantía de justicia".

<sup>58</sup> En el "*a su lunala*" (Azul un ala) de la canción Aurora o el "*Susvín culos rompió*" (sus vínculos rompió) de la Marcha a la Bandera.

Viva yo, que yo viva, que me dejen vivir. Y el niño eligió para decirlo un rincón oscuro y escondido del baño. Y aquella vez, entonces, el sermón sirvió para dar visibilidad y valor a ese pequeño gesto de identidad, que Carlos hizo público en su sermón de esa mañana. Otras veces el sermón se dirige al culpable anónimo de algún acto de vandalismo. *"El que lo hizo lo sabe y me está escuchando"*, se proclama, y ese modo público de dirigirse a un niño particular que a la vez podría ser cualquiera, pone de relieve ese rasgo del sermón matutino: su carácter universal, de espacio de explicitación, sinceramiento y denuncia.

A lo largo del trabajo de campo fueron presenciados actos de izamiento de la bandera en forma sostenida durante varios meses, en tres escuelas distintas, diferentes en varios aspectos (tipo de gestión, tipo de jornada, NSE) y uno de los denominadores comunes observados fue este doble juego entre la solemnidad, silencio y actitud de respeto casi sagrado que este ritual impone, y el uso más local y específico de ese clima por parte de los directores para instalar temas en la comunidad escolar. A caballo de la autoridad nacionalista de la bandera, podría decirse, se monta en ese instante fugaz la autoridad del director.

## **7.6 "El director dijo mierda"**

En otra de las escuelas observadas, la vice-directora encabezaba la formación en el patio. Se terminaba de izar la bandera con la recitación de la habitual oración. El tono del recitado había sido suave y cansino, y finalizada la ceremonia y los saludos ritualizados (*"Bue-nos dí-as se-ño-ri-ta di-rec-to-ra"*) la vice-directora se dirige a los alumnos:

### **Observación en formación matutina.**

Formación en el patio cerrado, todos los niños se forman en filas dobles por género y por grado. Muchos van llegando y la portera los hace esperar en la puerta. En forma más o menos automatizada se organizan en esos espacios, varios grados no tienen maestra (no han llegado aún) pero ocupan ordenadamente su lugar. Una maestra dice en tono fuerte "llevamos la bandera", y seis alumnos de distintos grados caminan llevando la bandera desplegada hasta el pie del mástil. Allí la atan al hilo y la comienzan a subir. En ese momento se oye la voz de otra maestra diciendo: "Oración a la bandera: 1, 2 y 3", y de inmediato los alumnos comienzan a

recitar a coro una oración. Finaliza este segmento del ritual, y la vice-directora dice: "Es una verdadera vergüenza que durante el izamiento de la bandera no se escuchaba nada de nada. No parecía que recitaban la oración a la bandera, señores, parecía que murmuraban... no se qué. Vamos a ver en un rato, cuando llegue el recreo largo y vengán de nuevo al patio, si están así de calladitos y tranquilos. Porque la verdad es que después vienen a este mismo patio y se comportan como de-sa-fo-ra-dos"

En ese instante ingresa la directora. [Percibo un gesto de *ser sorprendida* en la vicedirectora, a quien la directora, que viene entrando, saluda. Cotejando posteriormente esta sensación con opiniones de maestras y alumnos, constato una idea compartida de que la directora no aprueba ese tono de observación hacia los alumnos]. A continuación la vicedirectora y la directora saludan en forma consecutiva a los alumnos y a cada "Buenos días", a coro responden "Buenos días señorita...(nombre)". La directora hace un comentario sobre la próxima proyección de un video referido a una actividad realizada meses atrás con la participación de los chicos que este año pasaron a segundo grado de un concurso inter-escolar. Se retiran a las aulas.

Reunidos frente a la bandera, ambas integrantes del cuerpo directivo dejaron breves pero contundentes señales de identidad institucional. Una, con un estilo más conservador y apegado a las formas del ritual patriótico, inició el uso de ese espacio desde su función escolar reconocida de demarcación de los lugares escolares; la otra, a la vez que estableció con una simple mirada la existencia de diferentes modos de asumir el "lugar del director", montó sobre la intensidad del izamiento de la bandera una proclama de la productividad de la escuela: se participó de un concurso y la directora anuncia con orgullo la proyección del trabajo de los alumnos.

Era éste uno de los primeros días en que se observaban las formaciones matutinas, y la presencia de un investigador en ese acto no pasaba completamente desapercibida. Esta pequeña disputa por el tono adecuado para hablar a los alumnos puede entenderse también como una silenciosa batalla entre la vicedirectora y la directora acerca de qué debe ser mostrado a alguien que llega a observar la escuela. De hecho, una de las primeras observaciones en la escuela de Carlos fue la que ofreció uno de los episodios de formación matutina más

interesante, y puede entenderse también dentro de ese contexto de la preocupación por *qué mostrar*.<sup>59</sup>

En una de las jornadas observadas el sermón incluyó una denuncia hacia algunos padres que habían sido oídos inculcando actitudes xenófobas en sus hijos. “*Dejá*”, le había dicho un papá a su hijo, “*si son unos peruanos de mierda*”. Y el comentario fue oído por Carlos. En su alocución, entonces, reprodujo literalmente a viva voz, y condenando con visible enojo, la expresión de ese padre. Acto seguido continuó hablando y defendió la pluralidad, el respeto y la pertenencia de la escuela a un programa de UNESCO contra la discriminación. Los chicos de segundo con los que yo compartía esa jornada, de camino al aula, iban comentando asombrados: “el director dijo *mierda*”.

El espacio público del “sermón”, momento posterior al izamiento o simplemente momento de encuentro que se comparte paralelamente al de la conmemoración cotidiana de la argentinidad, es también un espacio de definiciones, y se inviste de una estética, en esta caso contestataria y de diferenciación ideológica, que forma parte como luego se verá de una de las matrices del ambiente escolar, y que dialoga implícitamente con varios elementos materiales presentes alrededor de la dirección: un cartel de “Nunca Más” en la entrada, una significativa frase de Paulo Freire acerca de la alfabetización para leer el mundo, una cartelera pro-indigenista alusiva al 12 de octubre y un letrero en contra del trabajo infantil que adorna la propia puerta de la dirección.

La bandera y sus rituales, entonces, lejos de limitarse a ser un ícono de la inculcación nacionalista, o gesto homogeneizante de argentinidad otrora avasallante de otras culturas y hoy integrante del crisol diverso, tiene también efectos hacia el interior de la propia cultura escolar, que podrían ser más o menos independientes de aquéllos y que tal vez simplemente se montan sobre la estructura que dejaron vacantes sus fundamentos. La creencia de que la escuela mantiene sus rituales patrióticos por “costumbre”, “tradicción irreflexiva” o por falta de ánimo de innovar, entonces, se enfrenta a las evidencias de cómo los *efectos* de las prácticas institucionales hallan - como veíamos con Foucault en el cierre del capítulo anterior - fundamentos más nítidos que los dictados por sus objetivos originales.

---

<sup>59</sup> Estas observaciones constituyen un buen ejemplo de una afirmación metodológica que se ha formulado en apartados anteriores y que adquiere aquí toda su fuerza: el conocimiento se construye *en* la relación que el investigador establece con los actores de la comunidad. Mi presencia en la formación es un dato relevante para entender el comportamiento de los directores, y no puede separarse del vínculo que debí establecer con ellos, de sus expectativas respecto del informe que habría de elaborar, etc.

## **7.7 Padre, madre, tutor o encargado: firmar conforme**

No hay un espacio físico en la escuela asociado específicamente al "padre escolar" (figura que abarca a padres, madres y demás familiares de los alumnos), aunque los halls de entrada de las escuelas y las aulas, dependiendo de la organización de cada institución, son lugares usuales de encuentro y de fugaz intercambio entre padres y docentes, y el momento del "saludo" e izamiento de la bandera en la apertura de la jornada algunas veces los incluye como a un "público".

Hay, si, un conjunto de objetos que les reservan intervenciones de distintas maneras, entre las que se destaca una muy especialmente: la firma. Los cuadernos de comunicaciones y los boletines se legitiman y se completan con la firma del padre. No es, sin embargo, una firma *de autoría*, sino una firma *de conformidad*.

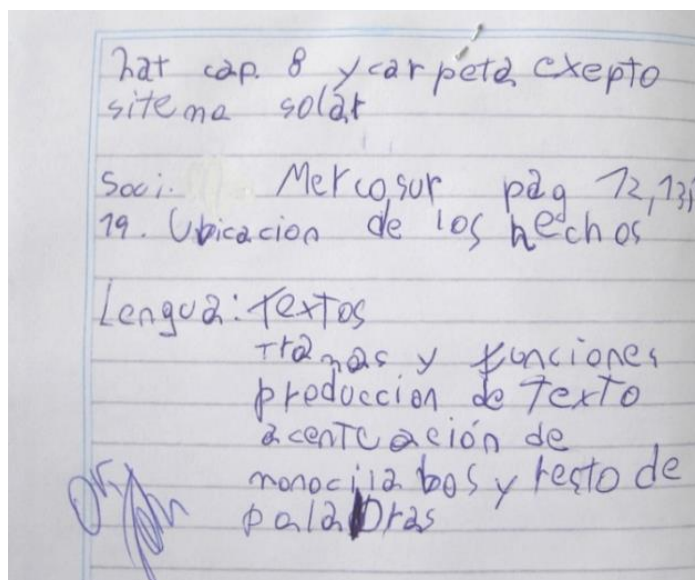
Derrida (1998) analiza, siguiendo un texto de Austin, los múltiples significados de la firma y del acto de firmar en relación a la autoría y a los modos de implicación que la firma comporta. Esta implicación puede darse implícitamente, por ejemplo, en una comunicación oral. Pero en las comunicaciones escritas, puesto que "la enunciación no está ligada a su fuente como lo está en las enunciaciones verbales", es precisa la firma. Ésta, así, se relaciona con lo presente y lo perpetúa, porque sin ella la relación entre el autor y el texto, que sólo coinciden en el instante fugaz de la escritura, se perdería. Por definición, dice Derrida, una firma implica una no-presencia actual o empírica del signatario. Se firma para paliar una distancia, temporal o espacial. En sus palabras, la firma "señala y recuerda su haber estado presente en un ahora pasado, que será todavía un ahora futuro, por tanto un ahora en general, en la forma general del mantenimiento (...) [que] está de alguna manera inscrito, prendido en la puntualidad presente" (Derrida, ob.cit.:15).

Del análisis de los cuadernos de comunicaciones de segundo y sexto grado de las escuelas incluidas en nuestro trabajo de campo y algunos pocos ejemplos adicionales de cuadernos de otras épocas provistos por sus dueños (que se incluyen sólo a los efectos de ampliar el corpus), surge una descripción del mismo a partir de sus componentes. Si el cuaderno de clase se estructuraba en ciertos tipos de enunciado – título, actividad y corrección (Gvirtz, 1999) – en el caso del cuaderno de comunicaciones la estructura muestra una unidad, la "nota", que presenta:

- un **encabezado**, que a su vez se puede componer de Lugar, Fecha, etc. y una fórmula de destinatario (los más utilizados: "Sres. Padres", "Papás", "Papis", "Querida familia") constituyéndose en un "**estilo carta**" o bien de un título o asunto constituyéndose en un "**estilo acta**";
- un **cuerpo de la nota**, donde se expresa el mensaje; y
- las **firmas**, tanto la del remitente como un espacio, a veces indicado con una cruz, una línea o la palabra "notificado", para el destinatario.

Hay un uso predominante de las notas por parte de los maestros, seguidos de directivos y padres. Se reconocen asimismo al menos tres grandes tipos de notas relevantes, en cada uno de los cuales la firma es un componente esencial, a saber: la notificación, la autorización y la mala nota.

La *notificación* es aquella nota en la que un actor institucional, usualmente el maestro, ofrece una información sobre un aspecto específico de la vida escolar del niño, sucedido o por suceder (horarios de asignaturas, pedidos de materiales, condiciones requeridas de vestuario, comentarios específicos sobre la salud, la presentación o el desempeño de un alumno) cuyo conocimiento por parte del padre demanda ser certificado. En ocasiones, como en el ejemplo de la Fig.20, se dicta la nota al propio alumno para que la escriba en el cuaderno.

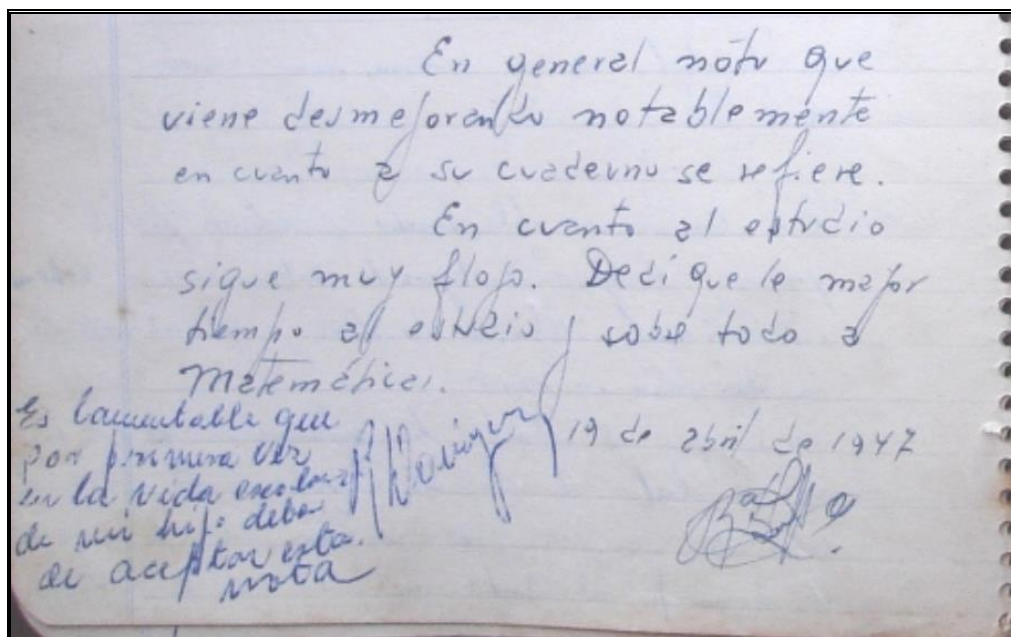


**Fig. 20 Notificación. Pedido de materiales.**

La notificación es posiblemente el tipo de nota que mejor refleja el nombre literal del "cuaderno de comunicaciones", pues es el tipo de nota que puede suscitar una

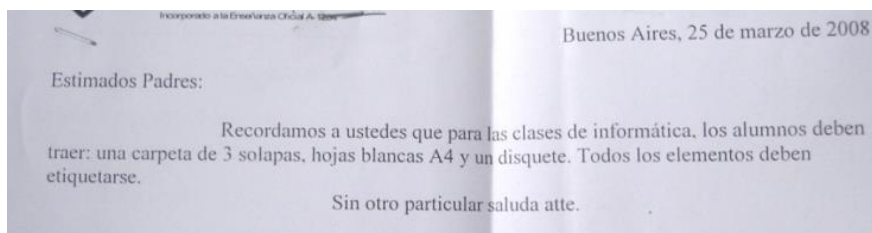
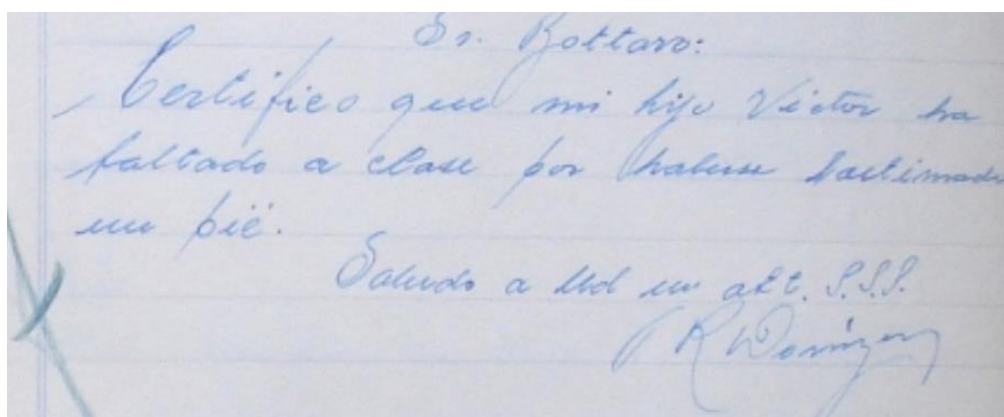


respuesta o consulta del padre. Se centra en aspectos operativos y prácticos de la vida escolar.



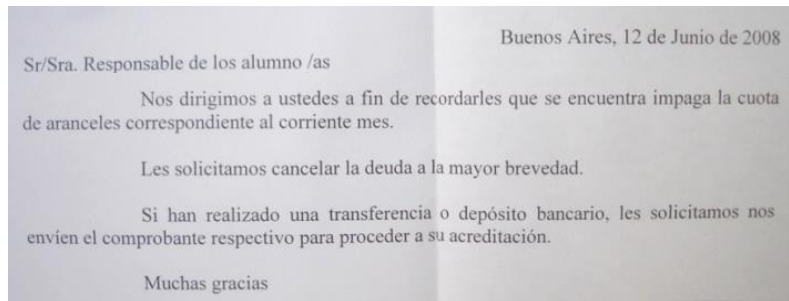
**Fig. 21 Cuaderno de un niño de 5to. grado de 1947. Maestra: "En general noto que viene desmejorando notablemente en cuanto a su cuaderno se refiere. En cuanto al estudio sigue muy flojo. Dedíquele mayor tiempo al estudio y sobre todo a Matemáticas. Fecha y firma." Padre: "Es lamentable que por primera vez en la vida escolar de mi hijo deba de aceptar esta nota. Firma"**

En algunos casos los propios padres, apropiándose de las reglas que rigen la comunicación por medio del cuaderno, son quienes emiten las notificaciones, o bien aparecen firmadas por otros docentes o autoridades de la escuela.



**Fig. 22 Nota en cuaderno de 5to. grado de 1947. Padre: "Certifico que mi hijo Víctor ha faltado a clase por haberse lastimado un pié. Saludo a Ud. muy atte, S.S.S. Firma". Nota de la profesora de informática de una de las escuelas del trabajo de campo.**

Resulta interesante, al ver cuáles son los temas de las notas que generan un diálogo o una respuesta por parte de los padres, que en la escuela de gestión privada aparecen con cierta frecuencia asuntos vinculados al pago de las cuotas.



Buenos Aires, 12 de Junio de 2008

Sr/Sra. Responsable de los alumno /as

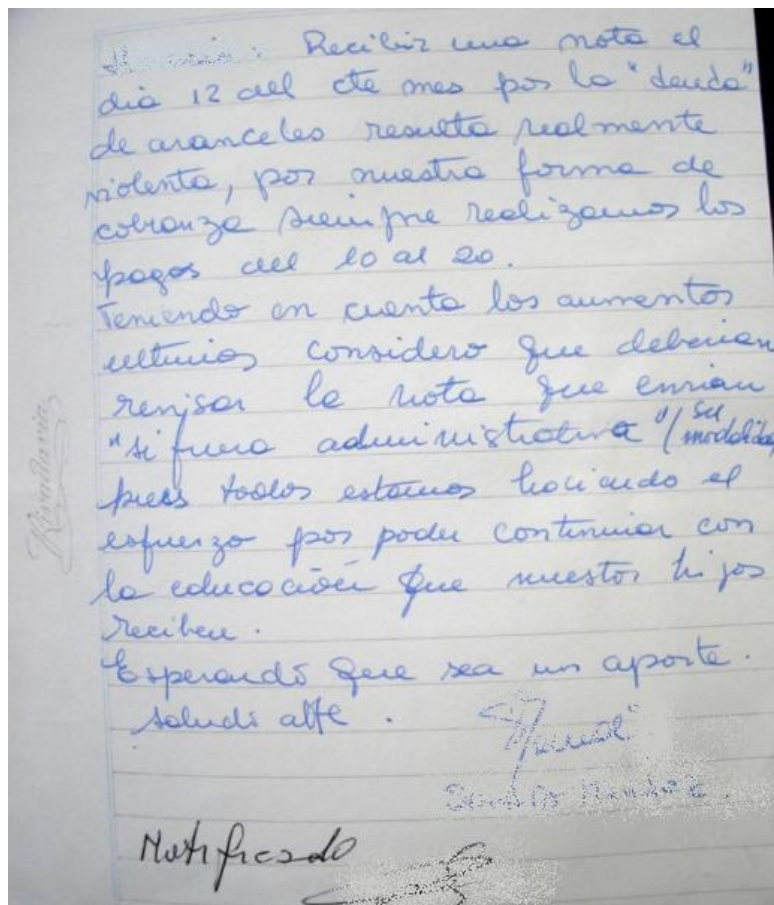
Nos dirigimos a ustedes a fin de recordarles que se encuentra impaga la cuota de aranceles correspondiente al corriente mes.

Les solicitamos cancelar la deuda a la mayor brevedad.

Si han realizado una transferencia o depósito bancario, les solicitamos nos envíen el comprobante respectivo para proceder a su acreditación.

Muchas gracias

**Fig. 23 Notificación de la dirección: recordatorio de cuotas impagas.**



Recibir una nota el día 12 del cte mes por la "deuda" de aranceles resulta realmente violenta, por nuestra forma de cobranza siempre realizamos los pagos del 10 al 20.

Tomando en cuenta los aumentos recientes considero que deberían revisar la nota que envían "si fuera administrativa" (modificada) pues todos estamos haciendo el esfuerzo por poder continuar con la educación que nuestros hijos reciben.

Esperando que sea un aporte.

Saludo atte.

Sandra Martínez

Notificado

**Fig. 24 Respuesta a la nota anterior, donde se reclama por la "violencia" que comporta el reclamo de la cuota impaga.**

Los otros tipos de notas del cuaderno de comunicaciones son la *autorización* y la *mala nota*. En el primer caso, se trata de aquella nota redactada con un lenguaje inspirado en los documentos legales, generalmente en primera persona y con partes a ser completadas por el padre con los datos de su hijo. La mala nota, por su parte, es una notificación acerca de un mal comportamiento del alumno en la escuela. Más adelante, al analizar la cuestión de los objetos y la disciplina nos adentraremos profundamente en la cuestión de las malas notas.

La firma del padre representa entonces distintos modos de implicación. Si se firma, como dice Derrida, para paliar una distancia, temporal o espacial, en el caso del padre escolar las firmas o bien *notifican*, y asumen entonces un dictamen, o bien *autorizan*, y dan entonces su venia, confieren por esa firma autoridad adicional al maestro y a la escuela, o bien *se asumen responsables* por el mal comportamiento del alumno. Como se verá más adelante al analizar las malas notas, en ellas la firma posee una clara función de responsabilización, tanto del propio niño como de sus padres.

## **7.8 Funcionarios y pedagogos, Estado y academia**

La figura del funcionario (supervisor, inspector, director de área, ministro...) representa al Estado y a la Ley, al carácter público del espacio escolar. El Estado es garante, por ejemplo, de las distintas formas que asume la llamada "alianza escuela-familia" (Narodowski, 1994; Narodowski y Brailovsky, 2006) y otorga legitimidad de origen al maestro, quien ve así justificada su tarea como parte de un proyecto comunitario y social que excede la geografía inmediata de su curso. Por eso, aunque espacialmente el funcionario puede identificarse con el "despacho" (muchas veces denotado como un lugar lejano y que adolece del peor de los defectos de un espacio pretendidamente escolar: no es visible ni panorámico; no es panóptico en un sentido literal) en realidad el funcionario está "en todas partes".

El conjunto de objetos que se asocian a este "lugar escolar" se agrupan en dos conjuntos. Por una parte, los objetos paradigmáticos que constituyen la burocracia escolar. Los libros de actas que se completan ante distintos acontecimientos (un alumno lastimado en el recreo, una entrevista con un padre, una reunión de personal), los legajos de los docentes, las designaciones, los recibos de sueldo, son objetos que en conjunto ponen en evidencia la regulación del Estado y sus funcionarios en la vida cotidiana escolar.

El segundo conjunto lo constituyen los documentos curriculares. El diseño curricular es una forma particular de libro. Es libro en tanto volumen editado, y se constituye en paradigma para algunas de las funciones reconocidas en el libro escolar: funciona como "programa" de enseñanza, como soporte de los contenidos educativos (Choppin, 2004:553) y contiene algunas propuestas y actividades sugeridas, da indicios de los específicos proyectos de inculcación correspondientes a su época. Pero el diseño curricular no se utiliza en el aula para las actividades de enseñanza, sino en el contorno de la clase, para apoyar o justificar su programación. En ese sentido, otorga legitimidad a las actividades que los maestros eligen para realizar en el aula, y esa legitimidad es conferida, claramente, por una instancia estatal. El diseño curricular como objeto identitario, entonces, cumple la función de dar legitimidad estatal a las intervenciones docentes, y en ese sentido les confiere un estatuto de autoridad.

La clave del diseño como objeto, su valor como referencia, es su carácter estatal. El diseño contiene una serie de prescripciones que, amén de su grado de utilidad concreta para suscitar en los docentes una reflexión sobre sus prácticas, o de su calidad académica o didáctica, posee la cualidad de ser la voz oficial. Se le puede criticar, claro, pero el propio hecho de ser depositario de las críticas lo reafirma en su posición de portavoz del poder estatal.

El pedagogo, finalmente, intelectual asociado al Estado y a la vez independiente de aquél, se posiciona en un lugar idealizado de pura racionalidad y erudición, desde donde emanan sentidos para la escuela. Al aludir a "la teoría de Piaget", por ejemplo, los educadores no aluden sólo al nombre de un autor, sino a una filosofía que emana de su nombre. Como en el caso del funcionario, la lejanía y falta de visibilidad del pedagogo son sus mayores problemas, que se traducen en las críticas a las dificultades de "aplicación" de sus propuestas teóricas. En ambos casos, sin embargo (el del funcionario y el del pedagogo) hay instancias extra-escolares de encuentro presencial: la *reunión* en el caso del funcionario, especialmente en las escuelas de gestión estatal que convocan regularmente a "reuniones de distrito", y la *capacitación* en el caso del pedagogo. Ambos, además, son ensalzados o denostados (dependiendo del status que la moda pedagógica o los conflictos institucionales y gremiales otorguen al actor específico) si se hacen presentes en la escuela<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Durante la realización del trabajo de campo tuvo lugar una sucesión de paros docentes, conflictos gremiales, por una parte, y por otra escándalos mediáticos vinculados a actividades de espionaje en altas esferas del gobierno, que concluyeron con la renuncia del ministro de educación, quien fue,

## 7.9 "Entonar las estrofas". Conclusiones del capítulo

### Observación en la formación de ingreso

Es el día en que se conmemora la guerra de Malvinas, y se iza la bandera "entonando las estrofas" de la Marcha de Malvinas. La banda grabada comienza a sonar y al inicio del canto, sólo unas pocas maestras intentan pronunciar algunas palabras desarticuladas: nadie sabe la marcha, ni los alumnos ni las docentes. Finalizada la grabación la directora se dirige a todos los alumnos y les reclama mayor aplicación en el aprendizaje de las marchas. "Y si el profesor de Música no se las enseñó, porque tiene muchos contenidos que dar y a lo mejor no le alcanza el tiempo, la tienen que aprender ustedes...", dice.

¿Por qué el lugar común del lenguaje para aludir al canto de himnos patrios es "entonar las estrofas", fórmula que sólo es utilizada cuando es dirigida hacia ese objeto? No hay muchos sinónimos para "cantar". Entre los disponibles, "entonar" pone de relieve la exactitud, la precisión en el tono. Desentonar, de hecho, significa "desafinar", errar el tono. La referencia a las estrofas, por su parte, equivale a "recitar los versos" o "recorrer las páginas", desglosa el objeto en sus componentes formales destacando así sus rasgos de objeto cultural elevado. "Entonar las estrofas" es entonces rendir un homenaje justo, exacto, preciso y correcto a un símbolo cultural reconocido en su estructura exacta.

Desde sus connotaciones, es un modo de nombrar a la canción desde una postura solemne, pero hay algo más: de tanto haber sido dicho, pura y exclusivamente para referirse a los himnos escolares, la expresión sugiere además una cierta dosis de automatismo, muy propia del ritual escolar. "Entonamos la estrofas" es, entonces, parecido a "hacemos lo que ya sabemos que haríamos, del modo en que está establecido que lo hagamos". El sostenimiento de rituales de conservación, puros productores de *efectos de comunidad*, pueden leerse en sintonía con esta

---

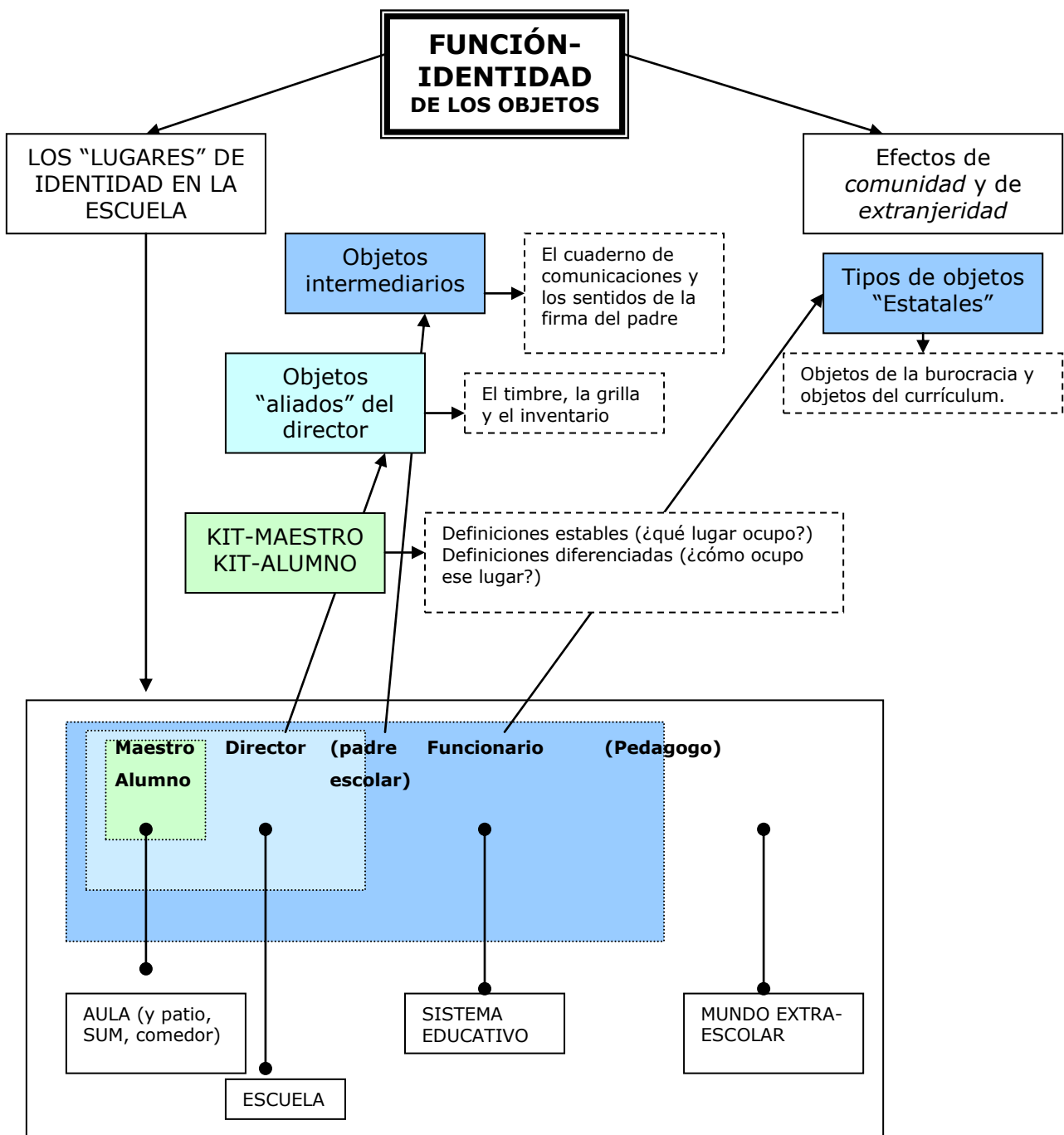
además, el tutor de esta tesis. Extraña confluencia de perspectivas. Aunque excede los alcances e intereses de este estudio, la particularísima mirada que pudo construirse allí, de etnógrafo inmerso en la cotidianeidad escolar, y a la vez en contacto frecuente con la mayor autoridad del sistema educativo de la ciudad, algún día habrá de aprovecharse para construir una reflexión investigativa sobre las perspectivas de la conflictividad en los distintos estamentos del mundo escolar.

recurrente expresión. Producir efectos de comunidad, diríase, equivale a “entonar las estrofas” de cada episodio cotidiano en la escuela.

Utilizar las formas habituales de dirigirse a los otros, actuar las expresiones usuales de equilibrio, de indignación ante la falta, de acercamiento, etc. En un ejemplo anterior (bajo el título: “El director dijo *mierda*”) analizamos un episodio en el que una expresión muy inusual en boca del director generaba una reacción de asombro y extrañeza en los chicos y de desorientación en los adultos. Es un buen ejemplo de lo que estamos diciendo aquí: el término allí empleado, portador de un claro efecto de extranjería, sorprende menos por lo grosero que por lo ajeno a la lógica del ritual escolar en que tiene lugar.

Este apartado se ha dedicado a mostrar el funcionamiento de ciertas prácticas de conservación que hemos entendido como productora de *efectos de comunidad*. En algunos casos, se ha mostrado la existencia de un apoyo bastante discernible entre ciertas identidades asociadas a funciones (p.e. el director) y específicos objetos escolares, que sostienen lo que cada lugar escolar es. En otros, se ha mostrado cómo los objetos funcionan como referentes de lo que cada lugar escolar *podría ser*, cómo los sujetos específicos podrían ocuparlos diferencialmente. En conjunto, se ha procurado exponer una mirada sobre los objetos desde el punto de vista de los sujetos que intentan sumergirse en - y a la vez diferenciarse de - la cultura escolar.

### 7.10 Esquema gráfico de síntesis: objetos e identidades escolares



# **Capítulo 8**

## **Los objetos y la disciplina escolar**



## 8.1 "Capas" de autoridad disciplinaria

"Se fijaron que hay alguien nuevo en el grado, ¿no?", dice la maestra. Se me invita a presentarme. Antes, M. pide reiteradamente silencio, no va a permitir que me presente y resuelva la incógnita de mi razón de estar allí (sobre la que ella ha creado alguna expectativa) hasta que no hagan silencio. Dice varios nombres para pedir orden, que coinciden con los de los que me anticipó como "chicos problemáticos". Explico brevemente que estoy estudiando y vengo a compartir unos días en el grado para aprender acerca de cómo trabajan. M. agrega: "y también viene a ver *cómo se portan...*".

(Notas del trabajo de campo)

En esta sección, nos enfocaremos en la cuestión del lugar de los objetos en las prácticas y dispositivos de administración de la disciplina escolar. A lo largo del capítulo se realizará un primer abordaje genérico de la cuestión articulando los resultados que hemos definido como "teoría sobreviviente", con algunas referencias teóricas adicionales del estado de arte que a los efectos expositivos hemos creído oportuno comentar aquí; seguidamente se realizarán dos focos específicos, fundados en la relevancia específica de las dos cuestiones a las que nos acercan: las "malas notas" como unidad del objeto más relevante asociado a la disciplina escolar como práctica dentro del aula (el cuaderno de comunicaciones) y la cuestión de los juegos de lucha en el patio de recreo. Esta elección, que naturalmente realiza un recorte sobre el asunto, se funda en la relevancia desde la perspectiva de la disciplina escolar de ambas cuestiones en dos espacios esenciales de la escuela: el aula y el patio de recreo.

Lo que ya se ha dicho, tal vez en demasía, acerca del espacio escolar y la disciplina, es que la escuela instituye sistemas de vigilancia de los alumnos, que se estructura en forma de panóptico, que dociliza los cuerpos mediante la organización de sus movimientos. Michel Foucault ha resultado en ese sentido una fuerte inspiración y gracias a este conjunto de estudios (del que hemos referido un notable exponente al mencionar *Infancia y Poder*) la cuestión de la disciplina escolar y el espacio-tiempo escolar ha comenzado a estudiarse con mayor profundidad. Dentro de la cuestión amplia de la disciplina escolar, además, abundan debates profundos sobre la cuestión del castigo en la escuela (Zerbino, 2007), la autoridad y las relaciones entre autoridad y poder en la relación pedagógica y la cuestión de la patologización de la "anomalía" en el comportamiento infantil (Hillesheim y Guarschi, 2007; Zerbino, 2008).

No ahondaremos en los debates teóricos existentes respecto de estas temáticas, que en parte han sido ya discutidas en el tercer capítulo de este informe, sino que nos adentraremos en la cuestión desde la propia cultura material emergente de los resultados del trabajo de campo. Hemos definido la disciplina escolar como un amplio campo de producción de criterios prácticos y fundamentos teóricos y éticos para la intervención de los docentes en situaciones genéricamente definidas como de imposición de "límites" al libre comportamiento (físico o verbal, principalmente) de los alumnos. Nos interesa aquí ver cómo los objetos en general, y las notas en el cuaderno de comunicaciones en particular, entran en ese campo y sus prácticas circundantes.

En distintas épocas - y con diferentes propósitos y marcos teóricos - se han establecido relaciones entre la disciplina y los objetos y espacios de la escuela, y nuestras propias observaciones han confirmado enfáticamente que desde el punto de vista del espacio y la materialidad de la escuela, la disciplina es obviamente una dimensión fuerte. Algunos ejemplos de escenas recurrentes de la escuela dan cuenta de esta centralidad. Una práctica muy instituida entre los alumnos (y en parte entre los docentes) es el *escondite* de objetos o del propio cuerpo, que permite la evasión de obligaciones y acarrea sanciones. Los motivos de sanciones a alumnos más habituales tienen que ver con el movimiento en o entre espacios clausurados y con la presencia o ausencia en un espacio dado, en un momento dado. Como hemos sugerido ya al definir los objetos de la situación de clase como objetos "oficiales" y objetos "ilícitos" o "extemporáneos", los objetos son protagonistas de los conflictos, al aparecer "fuera de lugar" o "fuera del momento indicado" hasta el punto que las operaciones para reubicarlos o reencauzar su uso forman parte estructural de los procedimientos de la clase. Las sanciones, por su parte, consisten casi siempre en la confiscación de objetos, en alguna forma de inmovilización o reclusión a un espacio (el rincón, la dirección o el aula al estar "sin recreo") o bien en una formalización escrita de la falta que convierte la acción prohibida (oculta, escondida) en un objeto de registro público.

Este sistema de objetos al servicio de un régimen de disciplina es relativamente sencillo de entender y conceptualizar si se enfoca desde la perspectiva de las sanciones que los maestros aplican a los alumnos a partir de faltas cometidas, con un enfoque instrumental. La mayor parte de la literatura sobre "límites", "disciplina" o "convivencia" - términos que, con distintas connotaciones aluden a la cuestión - lo hacen desde esa perspectiva. Incluso cuando sostienen propósitos y marcos teóricos disímiles, este tipo de estudios tienden a reconocer una dicotomía a ser

superada entre el autoritarismo y la anomia, y proponen terceras opciones, más equilibradas u originales.

Valgan como ejemplo dos libros distantes entre sí en el tiempo, el espacio, la ideología y el propósito en los que se reconoce sin embargo este mismo procedimiento. Guimarães (1998) estudia la cuestión desde una crítica a la burocracia escolar, que es vista como una instancia que crea un individuo normalizado, habituado a obedecer órdenes, adquirir hábitos y seguir reglas. Aquellos que logran escabullirse de estas estrategias de normalización, dice, son rotulados como marginales, locos indios, salvajes o animales. Sufren sentencias humillantes o se los somete a "penitencias monstruo", como define la autora al tipo de consigna tal como escribir 100 o 200 veces lo que no debe ser hecho. Fuertemente inspirada en la obra de Foucault, y específicamente en el libro *Vigilar y Castigar*, la autora muestra que hay un autoritarismo inherente en las escuelas, reproducido en la institución punitiva de la sociedad, pero hay también escuelas en las que predomina la anomia y la falta de normas o directrices. Para Guimarães, anomia y autoritarismo son dos facetas de la burocracia que domina a la escuela. Como resultante de la falta de normas o del autoritarismo arrogante, concluye, tiene lugar la depredación al interior del universo escolar. Las alternativas que sugiere se formulan en un tono romántico de realización utópica.

Dunhill (1965), por su parte, critica dos actitudes opuestas que reconoce habituales en la administración de disciplina. Una, tradicional y basada en la convicción de que el niño debe ser conducido a un estado de pasiva receptividad mediante amenazas, sanciones y si fuera necesario, castigos corporales; y otra perspectiva, la de los "modernistas", que "apoyándose en originales teorías educacionales se oponen a toda coerción o presión sobre la creciente personalidad del educando. Éstos se centran en el interés del niño, su libre expresión que constituye un derecho sagrado, y por consiguiente intangible, y el principio de la autonomía de la actividad infantil". El autor critica ambas posturas por dogmáticas. La tontería de los tradicionalistas, dice, consiste en tratar a los educandos como estibas vacías que deben ser llenadas con un adecuado cargamento de tales o cuales conocimientos. El error de los modernistas consiste en creer que los niños son capaces de discernir por cuenta propia lo que es más adecuado para su autoformación. La propuesta del autor se basa en el enunciado de una serie de cualidades sobre el carácter y competencia profesional del maestro, sobre el conocimiento de ciertas características de los alumnos y consideraciones sobre el ambiente físico, las condiciones de contexto y una serie de normas a cumplir y errores habituales a

evitar, en la línea de: *"no cambie su actitud si ingresa al salón el director de la escuela; las normas deben cumplirse siempre..."*.

Estas observaciones tienen la virtud de desentrañar algunas de las contradicciones discursivas dentro de la amplísima retórica que rodea la cuestión de la disciplina escolar, y las hemos mostrado como ejemplos de abordajes usuales a partir de estas cuestiones. Los episodios observados en esta investigación, sin embargo, han sugerido el interés de seguir un camino quizás menos fructífero a los efectos prácticos de sustentar una ética o una mecánica de la intervención, pero que incursiona en aspectos sólo visibles desde dentro de las prácticas: las "capas" de legalidad/autoridad práctica percibidas como tales desde la perspectiva de los alumnos y los modos en que los objetos permiten entenderlas.

Más allá de los aspectos epistémicos que aportarían otros actores (como sería el caso del pedagogo en la legitimación de las intervenciones disciplinarias del docente desde un saber científico, por ejemplo, o del funcionario como autoridad estatal a la que eventualmente se podría recurrir)<sup>61</sup> nos interesa adoptar la perspectiva del alumno, último destinatario de las sanciones disciplinarias, para reconocer los distintos niveles en que la autoridad disciplinaria funciona, y en relación con qué objetos. La Fig. 25 muestra una síntesis visual del sistema de objetos al servicio del sostenimiento de estas "capas" de autoridad disciplinaria. Nuevamente, se trata de un esquema concéntrico.

En el centro, el propio alumno es tributario de una de las referencias de autoridad más fuertes. La aprobación o desaprobación de los compañeros del curso de la conducta de cada niño ha sido, invariablemente, importantísima para todos los niños en las distintas situaciones observadas, como se constatará al analizarlas. El grupo posee una legalidad propia, a veces construida en base a reglas adultas, pero siempre transformándolas. Esta legalidad interna del grupo, esencialmente se basa en la lealtad y la amistad, y sus medios de castigo son esencialmente: la delación, el duelo (pelea), la burla y la broma pesada.

A veces, la legalidad de este sistema de lealtades se construye en base a acuerdos explícitos, a veces bajo la apariencia de juegos, y otras sólo se da por hecha. Entre los acuerdos explícitos se destacan los pactos de amistad entre los chicos: la

---

<sup>61</sup> En ese registro ampliado, además, cabe señalar la figura de la "denuncia" a los medios masivos de comunicación como una forma extendida del mecanismo ya comentado para la sanción: una formalización de la falta que convierte la acción prohibida en pública. En ese sentido, cuando un grupo de padres "indignados" acude a la cobertura de un noticiero, por ejemplo, se incrusta en una lógica de sanciones y capas de legalidad en la que otorga al periodismo una capa externa adicional.

instauración de la relación amistosa parte de una solicitud de uno a otro: "¿Quieres ser mi amigo?", o una confirmación, o una reafirmación. Varias redes de comentarios, "chismes" y disputas en el recreo fueron observadas en base a este tipo de debates sobre la existencia y la fuerza de la amistad entre dos niños, o el peso relativo de la amistad entre un niño y dos de sus compañeros. En este contexto, las reglas de lealtad funcionan más como medios de exclusión que otra cosa, y suelen estructurarse en jerarquías alrededor de las propias afinidades de los chicos, del género y de la edad.

#### **Extractos de conversaciones con los chicos en la plaza**

"Nadie quiere ser amigo de Tati, porque ella apenas le pasa algo se pone a llorar y llama a la seño. Y nadie quiere jugar con ella, porque todo el tiempo la llama y ella viene y no podemos jugar a lo que queremos si todo el tiempo viene la señorita" (Agustina, 5to. grado).

"Caio y Santiago se re-odian. Son enemigos. Mil veces se agarraron a piñas en la esquina. Bah, al final nunca se agarran, porque todos los separan, pero en el recreo largo, ponele, Caio le dice algo, y Santi les dice: 'ah, ¿sí? Te espero en la esquina pelotudo', y a la salida van y se empujan y eso. Pero casi nunca pelean de verdad" (Agustina, 5to. grado).

"Mi mejor amigo es Uri, porque fuimos a sala de 4, entonces somos más amigos que todos. Así [aprieta las manos con fuerza]. (¿Y qué hacés con tu amigo Uri?) En el recreo le tiramos agua a los de sexto, que siempre nos molestan" (¿Y qué hacen ustedes cuando los de sexto las molestan?) Le decimos a la seño, y ella los reta (Serena, 2do. Grado).

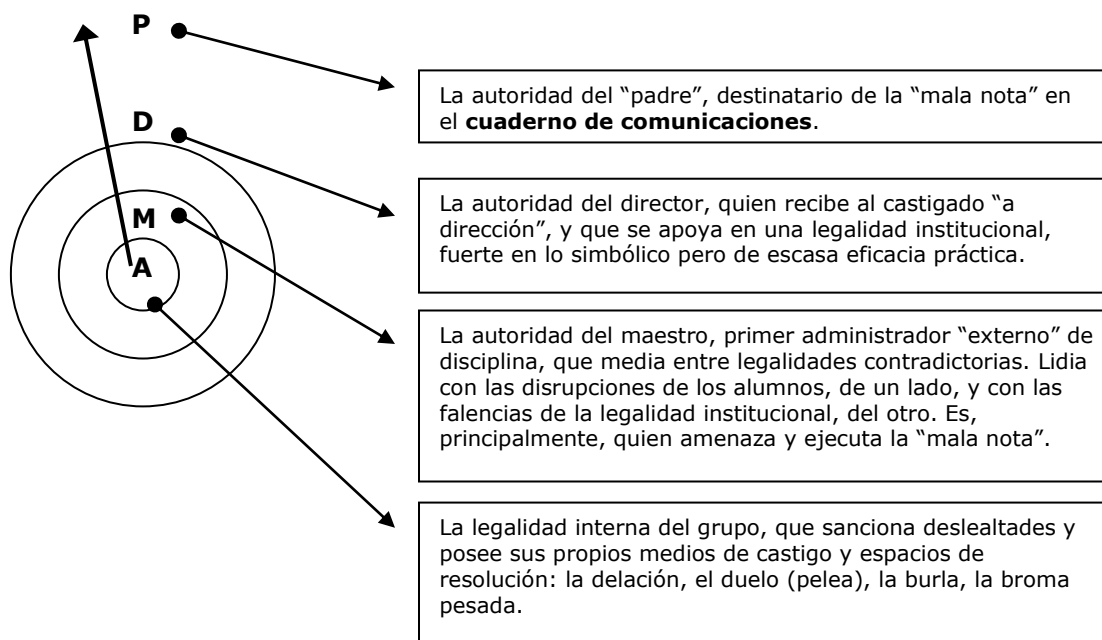
"A Feli todos lo cargan, todo el tiempo. Y siempre llora. (¿Por qué lo cargan?). Porque es un tonto. A mí me da pena, pero a veces también lo cargo" (¿Y por qué crees que es un tonto? ¿Qué cosas hace de tonto?) Y... rompe los juguetes, se copia todo lo que hacemos, siempre nos sigue y nos molesta, es un tonto" (Javier, 2do. Grado).

Existe un moderado corpus de trabajos que han estudiado la amistad en los niños. Selman y Shultz, autores de *Making friends in Youth*, por ejemplo, son señalados como antecedentes importantes en la materia. Ellos reconocen una serie de estadios estables en el desarrollo del concepto de amistad, que va desde un nivel cero de carácter egocéntrico, donde el otro-amigo es percibido como "compañero momentáneo de juego", una etapa de relaciones unidireccionales, otra de

“cooperación interesada”, donde aparece la reciprocidad y la autorreflexión, un estadio de intimidad en la amistad, donde aparece la “mutua compartición”, hasta la etapa final de interdependencia autónoma, donde se reconoce cierta profundidad interior y un carácter social de la amistad (Selman y Shultz, 1990; Rodríguez y González, 2002). Estos estudios, sin embargo, por lo general se enfocan en la amistad como un objeto psicológico o psicosocial (de hecho, invariablemente se inscriben en el campo disciplinar de la psicología) y no suelen abordar la articulación de estas relaciones con las reglas escolares.

Lo que nos interesa remarcar en este caso es que la cuestión de la disciplina entendida como la geografía moral y conductual de los sujetos en la escuela – en el sentido de que se trata de un campo de reflexión e intervención que conduce al establecimiento de una cierta legalidad práctica dentro de la institución – no posee, al menos desde la perspectiva de los alumnos, la forma de una pirámide jerárquica susceptible de superponerse con el organigrama funcional del establecimiento, sino que parte de sus propias relaciones entre pares, y va abriéndose a las reglas de los maestros y los directivos (que nunca son las mismas) y las respuestas esperables de los padres, pero siempre leídas desde el centro de este esquema.

**Fig. 25 objetos y lugares / “capas” de autoridad disciplinaria**



El maestro es el primer administrador de disciplina externo al grupo de pares. Funciona como límite de las reglas de los chicos, pero se articula con ellas de diferentes maneras. Uno de los recursos de sanción de los alumnos era la *delación*, por ejemplo, en cuyo caso es el alumno quien dirige la intervención del docente hacia su compañero. Como toda

intervención, puede ser eficaz o no, pero estructuralmente, funciona como un comando infantil de la intervención adulta. Los duelos, bromas pesadas y burlas, en cambio, funcionan sólo horizontalmente sin demasiada relación con las reglas adultas. El objeto central de disciplina en la capa de legalidad disciplinaria correspondiente al maestro es, sin dudas, la "mala nota". Al analizar algunos apartados más atrás las notas del cuaderno de comunicaciones desde la perspectiva de los padres y sus intereses en la escolaridad de sus hijos, postergamos su análisis para poder hacerlo aquí.

## **8.2 El cuaderno de comunicaciones y la mala nota**

En una de las escuelas observadas se nos facilitó el acceso a un corpus importante de malas notas (unas 250 en total) registradas en diferentes soportes. Uno de ellos, el cuaderno de comunicaciones. Pero también en un denominado "libro de firmas" (para las maestras), "libro negro" (para los alumnos) o "cuaderno de compromiso y libro de actas" según su denominación formal. Se trata de un cuaderno rojo de tapas duras en el que hay una página para cada niño, y en el que éstos firman una descripción de la conducta que han observado. Se observa que algunos niños, de los que evidentemente se esperaba que usaran el cuaderno con mayor frecuencia, tienen mayor espacio disponible que otros en el cuaderno.

El libro de firmas no reemplaza la clásica "mala nota" del cuaderno de comunicaciones, sino que constituye un estadio posterior en la sanción a la conducta, conservando la misma estructura que la mala nota que, como veremos, es muy precisa y constante. Hay un libro para cada grado, y de un rápido examen es fácil inferir que su uso se va incrementando conforme aumenta la edad de los niños. El de primer grado está completamente vacío. El reglamento de uso del libro está pegado en la primera hoja del mismo.

## USO DEL CUADERNO DE COMPROMISO Y LIBRO DE ACTAS

- Los cuadernos de compromiso pertenecientes a cada año se hallarán en sala de maestros a disposición del docente que los requiera.
- Los mismos cuentan con un folio con el nombre de cada alumno, en el cual se consignarán las inconductas. Una planilla que el docente deberá llenar y una notificación pre-impresa para mandar a la casa por medio del cuaderno de comunicaciones.
- Es de suma importancia que el docente que sancione al alumno por este medio, haga constar la **fecha** de la sanción y su **firma** (aclarada)
- Los alumnos no pueden firmar con sobrenombres. Si lo hacen con un grafismo, deberán hacer la aclaración contigua de su nombre y apellido. Cualquier irregularidad será merecedora de una nueva sanción.
- Cada vez que el alumno firma el cuaderno de compromiso, el **docente procederá a enviarle por medio del cuaderno de comunicaciones la notificación** pre-impresa. A su vez deberá llenar la planilla con la fecha en que el alumno fue apercibido en los casilleros correspondientes.
- Reunida la cuarta firma en el cuaderno de compromiso, el alumno deberá firmar el libro de actas. El docente responsable de la cuarta sanción **deberá dar aviso** a las auxiliares para que efectúen el acta correspondiente.
- El alumno que firme el libro de actas deberá llevar en su cuaderno la notificación de inconductas reiteradas.
- El acta se confecciona con las cuatro inconductas que la provocaron. A diferencia del cuaderno de compromiso, aquí solo firma el alumno y no el docente.
- La cuarta sanción en el libro de actas obligará al alumno a ingresar a la escuela acompañado de sus padres al día siguiente. En caso contrario no se le permitirá el acceso a la institución. La quinta sanción en el libro de actas, hará al alumno merecedor de un día de suspensión.
- La suspensión consiste en no permitirle el ingreso a la institución al alumno poseedor de dicha sanción. Pero deberá retornar a la escuela con la tarea debidamente cumplimentada del día de su ausencia.
- En caso de llegar el alumno a la cuarta suspensión, se procederá a darle de baja.
- La ejecución de este reglamento por parte del docente, exige que el mismo pueda fundamentar debidamente la sanción ante el alumno, la familia y las autoridades.

**Fig. 26 Reglamento de uso del libro de firmas**

Del análisis del corpus de malas notas surge una estructura muy precisa para esta unidad-elemento del libro de firmas o cuaderno de comunicaciones. Los componentes de una mala nota son:

- Encabezado
- Objeto de la nota
- Mención a los actores que intervienen en general
- Comentarios acerca de los objetos involucrados
- Mención a el o los sancionados
- Mención a la o las víctimas



- Referencia a los adultos a cargo
- Lugar
- Descripción del conflicto o falta
- Descripción de la intervención del adulto o la institución
- Alguna referencia a valores aludidos y términos clave del discurso propio de la mala nota
- Pié de nota, con firma.

El *encabezado* abre dos posibilidades para la mala nota: el modelo *comunicación* ("Sres. Padres" o similar) y el modelo *acta* (Lugar y fecha, seguidos de la descripción del incidente). Ambos se utilizan en el cuaderno de comunicaciones del alumno, y sólo el segundo en los libros de disciplina.

Por *objeto* de la nota entendemos la expresión explícita del propósito de su confección, es decir, la finalidad de la creación de un objeto escriturado cuya existencia se hace precisa tras la ocurrencia de algún incidente vinculado a la disciplina. También aquí aparecieron dos posibilidades, vinculadas a las que abría el encabezado: "dejar constancia" e "informar". Se hace una mala nota para dejar constancia (modelo *acta*) o informar (modelo *comunicación*) lo que en cualquier caso implica guardar un registro accesible a otros. Hacer público. La mala nota es, en ese sentido, la enunciación pública de una acción disruptiva en términos muy específicos, cuya terminología se toma prestada, fundamentalmente, de las ciencias del derecho y la psicología del desarrollo<sup>62</sup>. Por lo general una mala nota solicita la presencia del padre en la escuela para conversar sobre el incidente y las sanciones que del mismo deriven, y lo hace también, como se ha dicho antes, en términos psicológicos ("sostener una entrevista") o legales ("enviar una citación").

Ya hemos visto que la cuestión de la disciplina aparece en las escuelas investida de un léxico y unas categorías psicológicas (Dussel, 2006; Gotzens, 2005) y en la presentación de las herramientas teóricas dentro de este campo hemos anticipado la hipótesis de una confluencia con el discurso legal y de los valores. La pregnancia de los discursos legal y psicológico en las malas notas lo muestra a las claras y no es inconsistente con los contextos discursivos de legitimación de que

---

<sup>62</sup> Es importante discernir, al hablar del saber o el discurso psicológico, entre la psicología del desarrollo, preocupada por definir parámetros de normalidad, y el psicoanálisis centrado en la dramática de cada escena, pues se trata de enfoques y preocupaciones muy diferentes. Desde un enfoque psicoanalítico señala Zerbino, por ejemplo, en relación al par prohibido-permitido que "tiene que ver con la ley, la norma y la transgresión, asociado con la rebeldía" (...). Buena parte del trabajo crítico y clínico del psicoanálisis de nuestra época es poder trabajar en dirección de señalar que **no todo es posible**, y esto es algo muy diferente que la banalizada y degradada noción de "ponerle límites a los niños" (2007b).

históricamente han echado mano las prácticas disciplinarias, punitivas y penales. Es clásico el texto de Foucault *Los anormales*, basado en sus clases en el College de France en 1975, donde analiza las relaciones entre ambos discursos por medio de las pericias psicológicas en procesos judiciales. En ese caso confluyen ambos discursos y se hace visible cómo la psicología puede legitimar el castigo definiendo en términos científicos la anormalidad del sujeto. Sus consideraciones sobre lo perverso, lo peligroso y lo monstruoso, los exponen como construcciones recubiertas de tecnicismos que abrevan de las justificaciones psiquiátricas para operacionalizar los fantasmas que subyacen a los sujetos excluidos del espectro de la normalidad.

Para Hillesheim y Guarschi (2007), la psicología del desarrollo, como una de las disciplinas modernas que participan de la construcción de las subjetividades en general y de las subjetividades institucionalizadas en particular, produce por medio de sus descripciones, nomenclaturas y explicaciones un sujeto infantil *normal* en la medida en que se inserta de un modo u otro en sus clasificaciones. En sus palabras, históricamente “el saber psicológico viene a dar cuenta de la tarea de clasificar y controlar a los seres humanos, a partir de la preocupación por ciertos aspectos de la conducta humana, que pasaron a ser entendidos como problemáticos. De esta manera, los estudios psicológicos enfatizaron lo patológico en detrimento de lo normal, siendo que la propia noción de normalidad surge de esa preocupación por tornar la conducta inteligible y administrable” (Ob.cit.:82).

En distintos ámbitos de la educación, de hecho, adquirió particular relieve en las últimas décadas una sostenida y fundada crítica a los procesos de normalización de la infancia escolarizada, tanto en las escuelas comunes como en las especiales. Este tipo de análisis se dirige a mostrar cómo el corpus de saberes que se construyen en torno al niño institucionalizado, y particularmente aquél definido como anormal, “no es ni internamente *correcto*, ni políticamente *desideologizado* ni históricamente *atemporal*. Por el contrario, como todo conocimiento, es el producto de la *construcción de una producción de conocimientos marcada por los tiempos históricos* que ha debido transitar. Y, en este sentido podría ser leído como el *producto residual* de la tensión dialéctica entre intereses diversos” (Hermoso, 2005). Sin llegar al extremo de la patologización psiquiátrica, los conceptos de “buen alumno” y “mal alumno” son tributarios de idéntico análisis, como hemos analizado en profundidad en un ensayo anterior (Narodowski y Brailovsky, 2006).

La mala nota puede ser entendida como un proceso judicial a escala, que tiene lugar en tres niveles. Primeramente, el docente es responsable de las pautas de conservación de la gestualidad del aula cuya transgresión es entendida como parte normal de la clase y demandan una intervención rutinaria y sólo eficaz a los efectos de encauzar la desviación por canales conocidos. El segundo nivel apela al ámbito de la institución y se asocia al "reglamento" explícito, a las prohibiciones válidas para el conjunto de la escuela. Aquí el maestro, en contacto directo y permanente con los alumnos, representa la capa de legalidad institucional. Finalmente, las leyes psicológicas se erigen en discurso legitimante de intervenciones ante faltas consideradas más graves. En todos los casos lo legal como discurso emerge como fuente espontánea del léxico de registro escrito y convive con lo psicológico como paraguas legitimante de las intervenciones.

Siguiendo con el análisis de las malas notas, las menciones infaltables son, seguidamente, a los actores que intervinieron en el episodio que se está publicando (victimario, víctima/s, adultos a cargo) y casi sin excepción, a los objetos cuya tenencia inapropiada, mal uso o daño constituyen el centro de la falta.

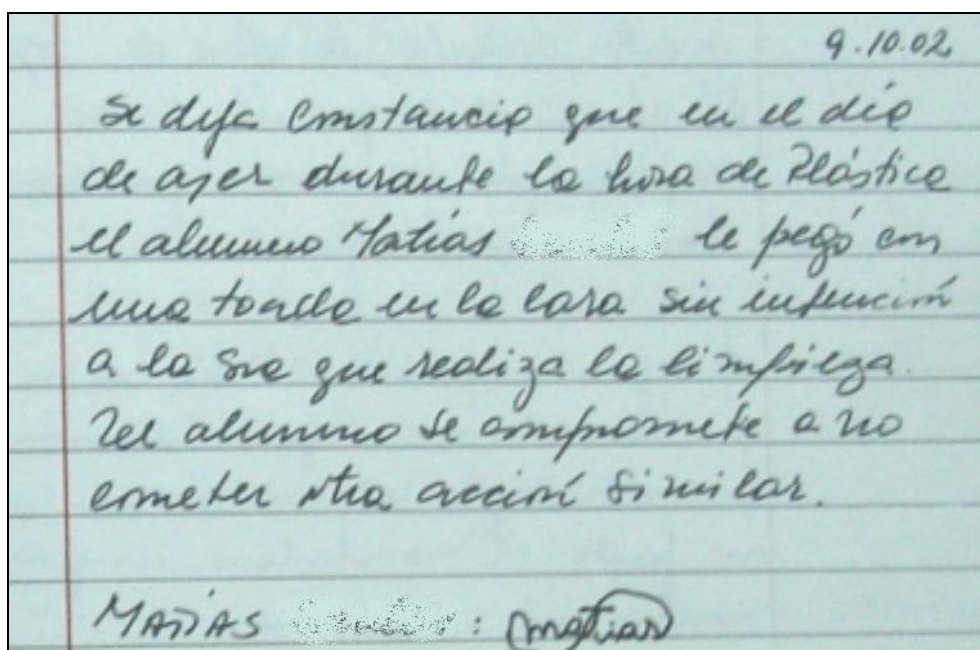
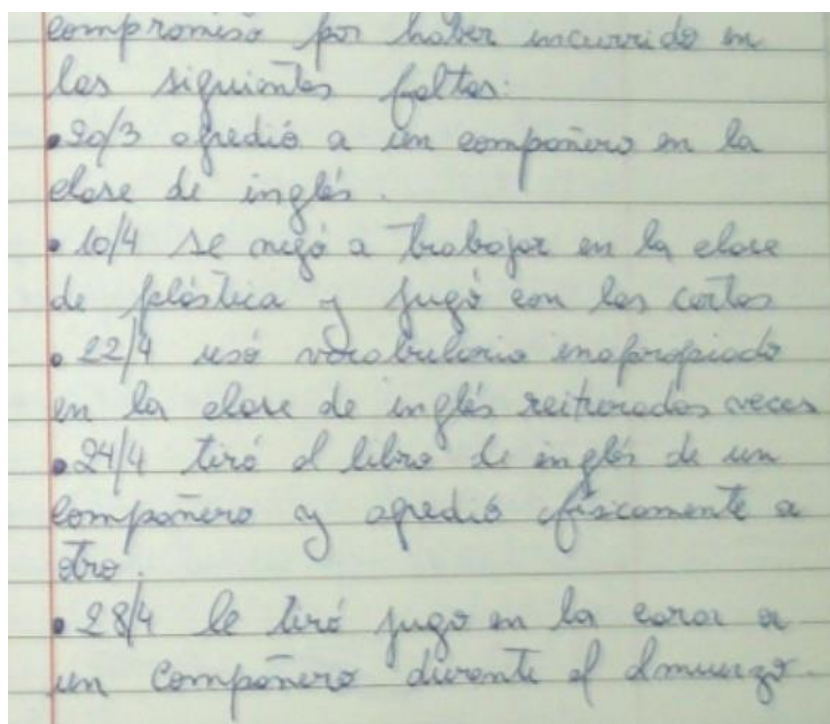


Fig. 27 Una mala nota en formato acta, con algunos de los elementos señalados

Con mucha frecuencia, y más cuanto mayor es la falta y de más envergadura el libro o cuaderno que la aloja, se hace referencia a las medidas que se han tomado o los compromisos que se han asumido para evitar la reiteración de la falta. Llama la atención el uso recurrente del tiempo impersonal para la expresión de las

sanciones (p.e. "se le ha observado escupiendo a sus compañeros en la escalera...") y el invariable tono legal de las actas.

El lugar donde las faltas descritas en las notas han sucedido es uno de cinco recurrentes: el aula, el recreo, los traslados, el horario de comida y la formación, aunque el tipo de falta varía y a cada uno corresponde cierto tipo de evento. Los episodios sucedidos en el aula, y aquí podemos utilizar algunas categorías ya expuestas, tienen que ver casi siempre con alteraciones extremas de la gestualidad apropiada para la situación de clase, esto es: tenencia de objetos ilícitos o extemporáneos, uso indebido de la palabra, falta de atención o "falta de respeto". Los otros espacios, y especialmente el recreo, en cambio, son escenario de episodios más desahorados y descriptos en las notas como desmanes.



**Fig. 28 Mala nota que enumera las faltas cometidas por un alumno a lo largo de una jornada. Por aludir a distintas faltas en distintos espacios, es un buen ejemplo del tipo de inconducta asociada a cada subespacio escolar.**

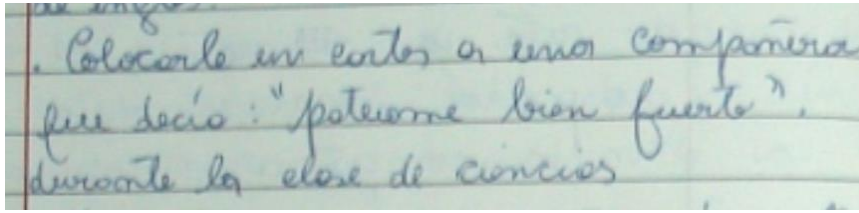
Las faltas dentro del aula son aquellas cuyo gui3n resulta m3s n3tidamente asociado a los rasgos del ambiente-aula que hemos venido analizando. Algunos ejemplos de las notas analizadas muestran c3mo los temas se refieren casi invariablemente al fallo, por insuficiente, del procedimiento de *sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase*. Hab3mos observado que este procedimiento recurr3a a una escala gradual de intervenciones que iban desde el llamado de atenci3n verbal o

advertencia, la confiscación de objeto extemporáneo, el cambio de ubicación del niño en el aula, hasta la advertencia de "pedido de cuaderno" de comunicaciones, la expulsión del aula (a la puerta o a la dirección) y el pedido de cuaderno con la finalidad de escribir en él una "mala nota". Estas notas constituyen un objeto testigo del tránsito por todas estas instancias previas, y esto aparece expresado en los motivos expuestos, cuando se utilizan expresiones como "en reiteradas oportunidades" antes de exponer las razones de la sanción:

- "dirigirse de manera inadecuada hacia la profesora de inglés"
- "se han agredido física y verbalmente"
- "se comportó en forma inadecuada"
- "ser observado en reiteradas ocasiones"
- "molestar a su compañero y no escuchar las consignas del profesor"
- "hablar todo el tiempo en clase y no realizar la tarea correspondiente"
- "repitió su mal comportamiento en la hora de inglés"
- "molestar y gritar en clase"
- "no permitir el desarrollo de la clase..."
- "molestar a sus compañeros y a la docente durante la clase"
- "desatendió las consignas de la profesora durante la clase y en cambio perturbó el trabajo de sus compañeros"
- "utilizar vocabulario impropio"

Las faltas en el recreo y los otros subespacios, en cambio, tienden a ser expresiones de descontrol y exceso a los límites tolerables de movimiento y agresión espontánea: "traer una bombita de mal olor a la escuela", "actuando en forma indebida labrando un plan escrito con acciones en contra de la compañera, que luego llevaron a la práctica", "jugar con la comida en el comedor", "tirar del pelo a un compañero", "le tiró gelatina a un compañero y manchó con dicho material la pared del comedor". El espacio del recreo presupone una gestualidad que definimos como hipoáulica en cuyo contexto muchas conductas que serían calificadas como inconductas en la clase, no lo son. La falta típica del recreo es la que lesiona, arriesga u ofende en exceso a otro.

Otras formas de describir la falta abundan en los detalles "macabros", dando la impresión de que quieren avergonzar por medio del acto de hacer pública, la inconducta:



**Fig. 29 Motivo de la nota: "Colocarle un cartel a una compañera que decía: 'pateame bien fuerte' durante la clase de ciencias"**

### **8.3 La firma del alumno: parte del príncipe y resistencia**

Las malas notas hacen en general alguna referencia a valores aludidos y términos clave del discurso propio de la mala nota. Las palabras clave aquí son "compromiso" (o falta de compromiso), "compañerismo" y cierto grado de sensibilidad (o falta de ella) a la intervención de los adultos, expresada en la insistente mención de la recurrencia. El alumno llega a la instancia de la nota porque se le ha llamado la atención "en reiteradas oportunidades", "innúmeras veces", "seis veces seguidas", etc. Y el tono de la nota expresa muchas veces – aunque no con tanta elocuencia como el tono de los "retos" verbales – el cansancio, la sensación de impotencia y desorientación de los adultos frente a las inconductas de los alumnos. La mala nota, creemos, actúa en parte como canal de alivio de esa fuerte sensación, pues apela a una autoridad que se ubica fuera del escenario escolar cerrado. Tanto "ir a dirección" como llevar una "mala nota" son de hecho procedimientos que apelan a instancias de autoridad diferentes (y concéntricamente más lejanas y abiertas) de la del maestro; en el primer caso, la autoridad institucional del director apoyada en su poder de aplicar sanciones "graves", en el segundo, la autoridad familiar del padre, apoyada en instancias menos individualizables, pero que podría conjeturarse, se relacionan con la potestad de aplicar castigos físicos o privaciones.

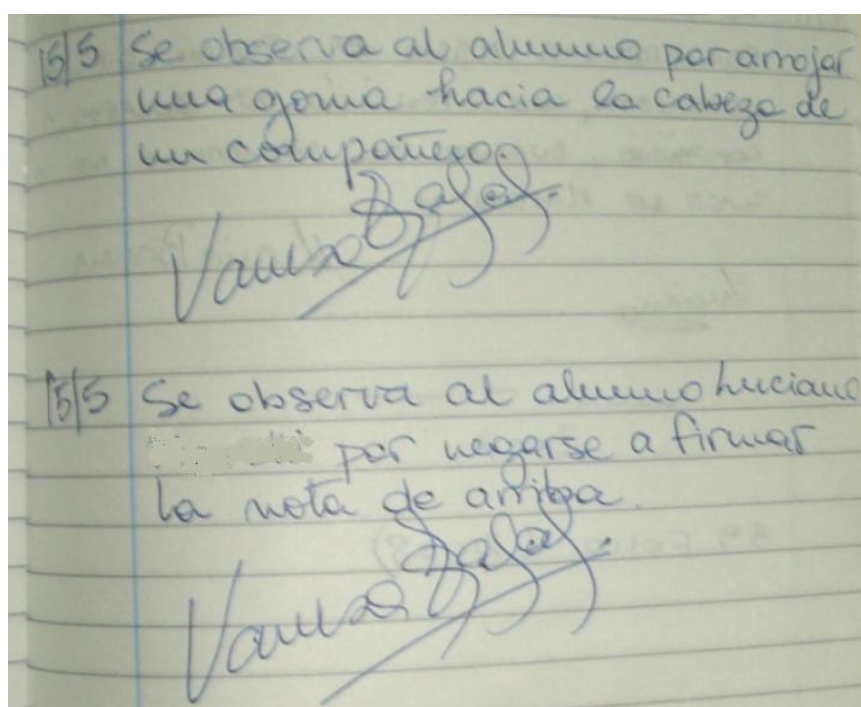
El pié de nota, con firma del docente que intervino, en muchos casos exige también la firma del alumno. Habíamos visto que la firma del padre representa en el cuaderno distintos modos de implicación que describimos como la simple *notificación* (firmar para asumir un dictamen), o bien la *autorización* (firmar para dar consentimiento y conferir autoridad adicional al maestro y a la escuela) o bien la asunción de una *responsabilidad* (firmar para asumirse implicado en el comportamiento del alumno). Esta última función de responsabilización, tanto del propio niño como de sus padres, es central en las malas notas, y se extiende al

alumno en una forma que podría calificarse de reprimenda o castigo en un sentido literal.

Afirma Foucault que el castigo no puede identificarse a la mera reparación de un daño producido, sino que bajo ciertas condiciones de gobernabilidad, institucionalidad, etc. que nosotros reconocemos presentes en la escuela,

“debe siempre existir en el castigo una parte, al menos, que es la del príncipe (...): por un lado, implica la reparación del daño que se ha hecho a su reino, del desorden instaurado, del ejemplo dado, perjuicio considerable y sin común medida con el que se ha cometido respecto de un particular; pero implica también que el rey procura la venganza de una afrenta que ha sido hecha a su persona” (Foucault, 1975:40).

Son muchas y muy consistentes las pruebas de que la firma del alumno al pie del acta que hace pública su falta actúa como rito de doblegamiento y de sometimiento forzado a la autoridad del adulto. Un primer ejemplo lo constituye la sanción asociada a propia la resistencia a la firma que, como vimos, ya está prevista en el reglamento de uso del libro de firmas (ver Fig. 26).



**Fig. 30** Dos notas disciplinarias sucesivas en el libro de disciplina. La primera: “Se observa al alumno por arrojar una goma hacia la cabeza de un compañero”. La segunda: “Se observa al alumno (...) por negarse a firmar la nota de arriba”.

En una de las escuelas observadas, adicionalmente, la firma del cuaderno de disciplina se constituyó en escenario de una disputa de popularidad entre los

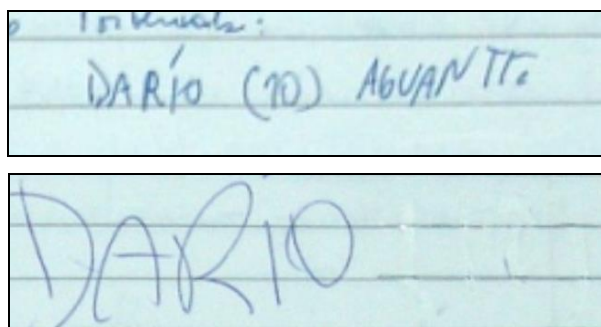
propios alumnos. Las capas de legalidad reasignaron nuevos sentidos a sus instrumentos y firmar el "libro negro" pasó a ser, dentro del espectro de valores de los propios alumnos, un signo de status. Una etnografía escolar realizada en una escuela en Estados Unidos, centrada en las prácticas de castigo y el modo en que éstas son vividas por los estudiantes, ofrece un antecedente de fenómenos similares o al menos comparables. Ferguson (2001) observa que "meterse en problemas" en la escuela no necesariamente devenía en miedo o vergüenza para los niños, ni los inducía a hacer "borrón y cuenta nueva", ni a modificar sus conductas tras el castigo, sino que la visita al salón de castigos era, para muchos de ellos, también ocasión para evadir las condiciones de trabajo en el aula, o para expresarse, para hacerse nombrar, para divertirse, para responder de algún modo a las reglas y el poder adulto y también para subvertir ciertas reglas que, paradójicamente, eran más relajadas una vez que el castigo estaba consumado. Al momento de abordar el análisis del libro de disciplina algunas reflexiones del trabajo de Ferguson volvieron para reescribirse en un nuevo contexto y bajo una nueva forma.

El "libro negro" abarca un período de varios años ya que es el depositario de las actas extremas, aquellas reservadas para los alumnos que ya han sido observados en varias ocasiones y a quienes en muchos casos ya se les ha escrito una o varias malas notas en el cuaderno de comunicaciones. Muchos de los nombres de alumnos sancionados son recurrentes: en las 290 notas que contiene el cuaderno hay al menos seis nombres que aparecen hasta nueve veces, sancionados por participar en distintos episodios. Enseguida llaman la atención una serie de detalles en el sector de las firmas de los alumnos, especialmente en el caso de las actas firmadas por estos alumnos "reincidentes". Números escritos a continuación de la firma, borrones, sobreescrituras, palabras anuladas. Aunque al indagar entre los docentes y directivos por el significado de estas inscripciones parecía no haber ninguna explicación, Maxi – un niño que está ahora en sexto grado - ofreció una respuesta más clara.

Darío se hacía el canchero que había firmado diez veces y cuando escribía algo en la pared, o en el pizarrón, ponía el diez [nota: quiere decir que escribía, literalmente "Darío (10)"]. Y ahí todos empezaron a poner el número que habían firmado, ponele, si firmó cinco veces, ponía cinco, y así. Igual por ejemplo, Kinen era re mentiroso, ponía siete y había firmado una sola vez, o contaba las del cuaderno, que esas no van, es re trucho" (Maxi, sexto grado).

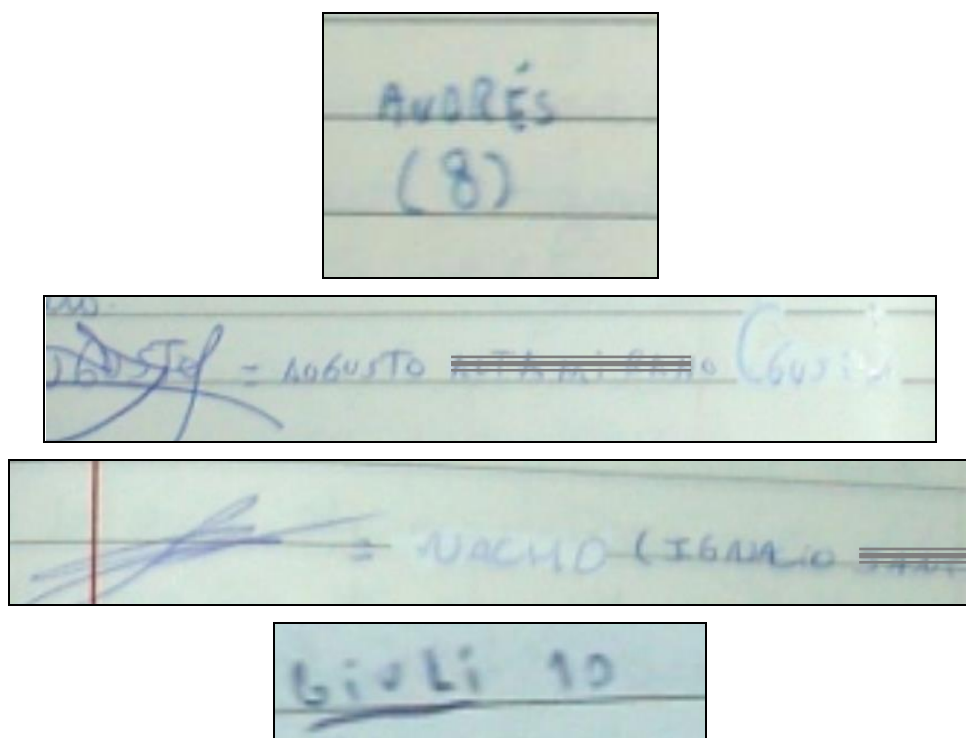


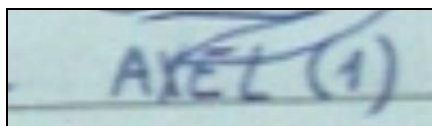
Algunas de las firmas del libro negro comenzaron entonces a explicarse como una invasión audaz de los alumnos en la propia "boca del lobo". Allí donde el 10 de Darío era un alarde de rebeldía si era escrito en la pared o en un pizarrón durante el recreo, es en cambio un alarde de audacia si se escribe en el libro de disciplina.



**Fig. 31 Firmas de Darío en el libro de disciplina, al pié de las malas notas. En el primer caso, el número 10 y la palabra "aguante". En el segundo, tras el borrado con corrector blanco alcanza a reconocerse la palabra "capo".**

Otras anotaciones similares confirman la existencia de todo un código competitivo entre los alumnos acerca de la cantidad de firmas en el libro y el consiguiente grado de status para ser adquirido. La existencia de varias marcas de borrado, por su parte, dan a entender que los docentes a cargo sí tenían algún grado de conocimiento acerca de esta legalidad construida por los alumnos.





**Fig. 32 Varias anotaciones agregadas a las firmas del alumno sancionado en las actas del libro de disciplina.**

La existencia de un código elaborado de valoraciones y jerarquías construido por los propios alumnos respecto del sistema de puciones oficialmente instaurado por la escuela, donde la mayor cantidad de firmas (que debería degradar al alumno por disminuir su buen "concepto") otorga en realidad una clara credencial de status dentro de la capa de legalidad de los alumnos, pone de manifiesto el carácter dinámico del sistema en su totalidad y alerta, una vez más, sobre la forma en que, desde la perspectiva del ambiente, los objetos son significados de modos diferentes a los que la estructura previó para ellos. La mala nota y la firma en el libro de disciplina, previstos en el nivel de la estructura para ser un mecanismo de amedrentamiento por medio de la exposición pública de la falta de los alumnos, terminan entonces siendo resignificados en el nivel del ambiente como un ámbito de disputa por la popularidad donde, paradójicamente, los niños ven una vía para sostener su popularidad al interior de la legalidad que rige las relaciones horizontales.

También los borrones y rectificaciones realizados por los adultos en estas "firmas robadas" por los alumnos, en estas marcas para las que proclamaron un nuevo sentido, son un dato interesante, que contrasta con el discreto silencio que guardaron ante las consultas explícitas que se les realizaron. En el extremo, claro, se halla la conversión de este recurso en sanción de primer orden, de lo que la "mala nota" cuyo motivo es la transgresión a la propia firma es un ejemplo claro (ver Fig. 30).

#### **8.4 El director y la disciplina**

A cuento de un comentario acerca de la disciplina, el director de la escuela recuerda y relata espontáneamente una anécdota:

"Muchos adultos de mi generación le dicen a los chicos cosas como '*por hacer eso, a mi cuando era chico me fajaban*', como queriendo mostrar que ahora se permite a los chicos hacer lo que quieren. Pero mirá, estoy segurísimo de que eso es, en la mayor

parte de los casos, mentira. A nosotros los adultos nos decían eso cuando éramos chicos – posiblemente sin mentir, en ese caso – y ahora se utiliza como retórica para con la generación que sigue”.

Me pregunto entonces por esta especie de retórica de la nostalgia como apoyo de la disciplina que el director denuncia. Consistiría básicamente en afirmar que había un “antes” mas estricto, menos dialogado, en el que las reglas eran más drásticas, y que aunque no estemos dispuestos a consolidar en sus medios, sí nos regocija sugerir que las cosas entonces y de ese modo “funcionaban mejor”. Una lectura más o menos evidente es que en la anécdota los adultos inventan haber sido castigados por sus padres como artificio de negociación y persuasión, para remarcar los beneficios de que gozan los chicos ahora, y denunciar que *aún sin ser golpeados*, muestran inconductas o transgresiones.

Otras referencias a sus propias intervenciones y percepciones, sin embargo, muestran con mayor eficacia los dilemas a los que se enfrenta a la hora de impartir disciplina. El director es quien recibe al alumno castigado que fue “mandado a dirección”.

“El alumno que vino a dirección viene y espera. Prefiero decirle que me espere y no explicitar que está *en penitencia*. Incluso se lo digo explícitamente: *ahora no puedo atenderlo, me espera un rato, pero no está en penitencia, está esperando que yo lo atienda*” (Entrevista al director de la escuela).

“En cierto momento”, sigue relatando, “se inhabilitó legalmente la opción disciplinaria de suspender a un alumno, es decir, de mandarlo un día o algunos días a su casa como castigo. Y a partir de entonces, cuando se llegaba a esa instancia, se pasó a acordar con los padres la conveniencia de que el alumno se quedara un día en la casa, reflexionando” (entrevista al director de la escuela). Aparece en estas dos encrucijadas - la de la transformación de la penitencia en espera y de la suspensión en pausa consensuada - una resonancia común: sugieren una necesidad de sostener prácticas que posean efectos similares y mantengan el equilibrio de poder en forma igualmente eficaz, pero justificarlas de otro modo, con otros argumentos. En una desgrabación comentada de la entrevista, solicito al director que desarrolle por escrito comentarios sobre este punto particular, y escribe:

El chico sabe que está suspendido y lo que es más importante, sus compañeros también. En caso contrario, la escuela aparece carente de pautas disciplinarias reconocidas por todos los actores, incluyendo a los docentes. Muchos padres, antes de presentar quejas porque su hijo fue lastimado, inquietan fuertemente saber qué medidas se adoptaron con el agresor y no pocas veces exigen hablar ellos con esos padres, obviando la instancia y la intervención de los docentes y lo que resulta peor, la de los equipos de conducción. Algunas de estas escenas, ocurren en las inmediaciones de la escuela. Padres interpelando a otros padres, e incluso a los chicos agresores, lo que puede verse como un abuso de un mayor respecto de un menor por lo menos indefenso (comentarios del director de la escuela).

En el comentario aparecen los rasgos de las distintas capas de legalidades, tal como las percibe el director. Los mismos padres que para el alumno y el maestro son destinatarios de la mala nota y fuente de temor por las represalias del prestigio dañado del niño como alumno, capaces de conferir autoridad al docente por medio de su firma, desde la perspectiva del director son menos aliados de los maestros que de sus propios hijos, a quienes pueden incluso defender increpando a los otros niños agresores, por ejemplo, fuera de la escuela.

### **8.5 La disciplina en el recreo: el episodio de la pelota**

Los responsables del planeamiento escolar saben que una escuela atrayente ejerce un poderoso influjo sobre la psique del niño, disponiéndolo positivamente a las tareas y a los juegos (...). Un ambiente ordenado, luminoso, alegre, atrayente, al predisponer felizmente al trabajo, aleja toda posibilidad de indisciplina, tanto en el aula como en todo el ámbito de la escuela (Dunhill, 1965:60).

El juego del fútbol (jugado por lo general con una botella plástica rellena con arena en vez de pelota) está prohibido en la escuela por orden de la directora. Pero Zulma, y algunas otras maestras, permiten de vez en cuando que los chicos jueguen si no se producen agresiones ni peleas. La semana anterior al episodio que se comentará, al parecer, una "pelota" con la que jugaban chicos de séptimo cayó a la calle y golpeó a un policía, y el tema del "fútbol" estaba por estos días presente. Los chicos jugaban a la pelota de botella en el patio durante el recreo y dos de ellos quedaron fuera del juego. La maestra lo observó y dijo: "juegan todos o no juega nadie". Los chicos se quejaron, luego llegó otro grado (séptimo) al patio y les pidió que guarden la pelota, ya que no había que ocupar todo el espacio si había otro grado.

La legalidad institucional afirma que no se debe jugar a la pelota en el patio de recreo. Pero la maestra entiende que ese juego cubre una necesidad de los niños y les da permiso para hacerlo, con un bollito de papel y a condición de que lo hagan discretamente y sin lastimarse. Los alumnos, sin embargo, y aunque aceptan la excepción hecha y sus condiciones, prefieren jugar a lo que ellos llaman "fútbol villero"<sup>63</sup>, que utiliza una botella plástica con arena e incluye un momento libre de patadas y tirones de la ropa, y designan a un compañero el rol de "campana". La maestra los descubre y cancela la "excepción", imponiendo la regla original: "se acabó lo que se daba", "ustedes confunden libertad con libertinaje".

En el ejemplo, se observa cómo la legalidad institucional se "ablanda" y es percibida como inconsistente por la maestra apelando a argumentos éticos, humanos ("los chicos necesitan jugar, es su derecho"). Sin embargo, cuando los alumnos transgreden los límites que ella había impuesto, recurre nuevamente a la rigidez de la legalidad institucional con argumentos "legalistas" ("ustedes no saben aceptar una regla razonable, entonces no merecen ese grado libertad"). Esta es la lógica de las capas de legalidad dentro de la escuela: se ablandan hacia adentro porque se perciben como "inhumanas", y se rigidizan hacia fuera ante las faltas éticas. Al agotarse la contención de una capa, se apela a alguna de las siguientes (externas), pero al someterse a ellas desde adentro se buscan subterfugios que las desplacen por las propias, por las más próximas. En el centro del conflicto que hace funcionar todo el sistema, se halla el objeto prohibido, la pelota.

#### **Discusión grupal posterior al episodio de la pelota**

(A ellos no les molesta) No importa, la guardan y basta (Pero a ellos no les molesta, podemos seguir jugando) Te estoy diciendo que no, y basta. (¡Uffaaa!) [dos chicos arrojan la botella de mala manera y en forma desafiante delante de la maestra, y se van].

(Ya en el aula...) Yo a ustedes les hablo bien para decirles las cosas. Había una condición, hace menos de una semana les dije que para jugar al fútbol tenemos que estar solos en el patio. Porque ya saben lo que pasó la semana pasada con la pelota que le cayó en la cabeza al policía. Entonces, si yo asumo la responsabilidad de

<sup>63</sup> La expresión "villero" es una referencia popular a los asentamientos marginales conocidos como "villas miseria" y a la población que en ellos reside. Lo "villero" en la jerga de los alumnos, sin embargo, alude tanto a los modales de clase asociados a las personas que viven en villas como al ejercicio de cierta audacia descontrolada que, de algún modo, guarda relación con las transgresiones al orden escolar en general.

dejarlos jugar y hacerme cargo si pasa algo, pero bajo la condición de que estemos solos en el patio ¿por qué me tienen que desobedecer de esa forma? Yo sinceramente no me di cuenta de que estaba séptimo en el patio, si no, apenas los veo salir suspendo el partido. Y de ahora en adelante hasta que no cambien de actitud no se juega más a la pelota en el recreo, y lo lamento por el resto, por los que no hicieron nada, pero se terminó [murmillos, algunos levantan la mano para hablar] Y no quiero escuchar ni un comentario, porque no está abierto a comentarios esto. Y si se los digo yo, o se los dice Mariana, o alguna otra profesora, da igual. Porque acá no se puede jugar a la pelota. Esto era algo que nosotros convenimos internamente. Nos comprometimos a no pegarnos, a tirar la pelota por lo bajo, a jugar solos, y todo lo demás. Y una consigna no se cumplió, que era jugar estando solos, y si una consigna no se cumple, no se puede mantener el resto.

(Pero a los de séptimo no les molesta que juguemos, ellos ni dijeron nada)

Pero no es por eso que dejamos de jugar, es porque la maestra de séptimo me dijo que no se puede jugar, y entonces no se juega, y listo. Yo no puedo comprometerla a ella también en algo que yo asumí como responsabilidad. Porque si de pronto sube una autoridad y ve que están jugando al fútbol, en el patio también está ella, y entonces la responsabilidad la tiene ella también. Y esa responsabilidad ella no tiene porqué asumirla, es una cuestión de respetar a mi compañera. Pero chicos, en definitiva, no está permitido jugar a la pelota en el patio, es así.

(¡Pero todos los grados a veces juegan! Los de cuarto juegan).

Pero este es un acuerdo que nosotros hicimos puertas adentro. Si los de cuarto lo hacen, tendrán que hablarlo ellos con su maestra.

(Pero nosotros tenemos los mismos derechos de jugar que ellos. Si los de séptimo no juegan por lo del policía, y los de cuarto sí juegan ¿por qué nosotros no podemos jugar?)

Pero chicos, había condiciones para salir. Encima que estamos violando una regla institucional, que no tendríamos por que hacerlo, pero bueno, lo hago porque entiendo que ustedes tienen una necesidad de correr, y de descargarse, y de moverse.

(Pero señó, Los de séptimo ni dijeron nada, ni nada no dijeron, a ellos no les interesa la pelota)

Pero no entienden que no es por los chicos. Si llega una autoridad y se encuentra a sexto y a séptimo en el patio, y hay una pelota, la maestra de séptimo se tiene que hacer responsable de una responsabilidad que no está dispuesta a asumir.

(Pero seño, si viene una autoridad y estábamos solos nosotros es igual, porque vos nos estabas dejando jugar a nosotros, ¿y qué diferencia hay?)

Es un acuerdo nuestro, y hay que ganarse ese privilegio, ¿no te parece? Hay que respetar lo que acordamos, que es jugar cuando estamos solos. Y listo, y nada más. Y además no corresponde, porque en la institución no se puede jugar al fútbol, y después del modo en que me tiraron la pelota hoy, hasta que no cambien de actitud no van a jugar a la pelota. Ustedes están todo el tiempo mirando lo que hacen los otros grados o lo que dejan de hacer. Me parece que es momento de que empecemos a mirar más lo que hacemos entre nosotros. Porque hoy estaban algunos jugando y otros afuera; entonces a ver si dejamos de mirar tanto para afuera y miramos un poquito para adentro. Y yo les pedí la pelota y me la revolearon, me la tiraron como se les dio la gana. Y lo lamento por los que no lo hicieron, pero en recreo el grupo funciona como grupo, no individualmente.

Algunos elementos materiales parecen converger como estructura que sostiene estas capas de legalidad desde la cultura material de la escuela: objetos ilícitos o extemporáneos (esto es, prohibidos o utilizados fuera del momento y lugar adecuados) que se constituyen en vehículos de faltas o inconductas de los alumnos, por una parte, y una serie de instrumentos previstos para hacer funcionar las reglas del maestro, en primer lugar (confiscación o prohibición del objeto), las de la escuela, en segundo (mandar a dirección o firmar el libro de disciplina) o las del padre escolar (enviar una nota en el cuaderno de comunicaciones).

El maestro – y el ejemplo anterior lo muestra con elocuencia – es el responsable último de gestionar las incoherencias, contradicciones y conflictos inherentes a las distintas capas de legalidad. Comprensivo hasta cierto punto con el punto de vista de los niños, es cómplice en la evasión de la legalidad institucional; pero indignado ante la falta de respuesta solidaria de éstos, en cambio, la representa (a la legalidad institucional) y la defiende.

Otro dato relevante del episodio lo constituye el hecho, que se retomará más adelante, de que el objeto en cuestión es un objeto de juego. Los juegos de los alumnos son, con muchísima frecuencia, el epicentro de los conflictos y la ocasión en que los docentes reconocen inconductas susceptibles de sanciones disciplinarias. No sorprenderá hallar que, desde la perspectiva de los chicos, los juegos son también escenario de muchas otras cosas.

## 8.6 Objetos profanados: el episodio de los libros

En otros casos, los objetos no son medio de la conducta, sino destinatarios o víctimas de la misma. "Hacia comienzo de año", relata la maestra de sexto grado,

"yo recién llevaba poco tiempo en la escuela y los chicos apenas me conocían, sucedió que aparecieron dos libros destrozados en el aula. Llegamos y estaban todos rotos. Nunca supimos quién lo hizo. Pero había que poner alguna sanción, y lo que se decidió fue hacerlos firmar a todos el libro de firmas. Muchos firmaron en desacuerdo. Fue genial, firmaban y ponían "en desacuerdo". Yo creo que eso de las firmas no sirve, y encima recién empezaba el año...Se armó una reunión, muchos padres se quejaron..." (Maestra de sexto grado).

La expresión "fue genial" en el comentario de la maestra expresa, con toda claridad, su reconocimiento positivo hacia un gesto explícito de resistencia (en su lectura, signo de madurez) por parte de los alumnos. Da cuenta de los contrastes entre las diferentes legalidades disciplinarias de la institución, y del peso de la firma como instrumento político en ese sentido. En su lectura, hay un valor reconocible en ese acto de resistencia a la lógica de esa parte de la legalidad escolar expresada en una medida de la directora. El episodio también se vio reflejado en las notas que se enviaron por cuaderno de comunicaciones. Las notas anunciaban que había tenido lugar el episodio y comunicaban luego la decisión de la sanción colectiva.

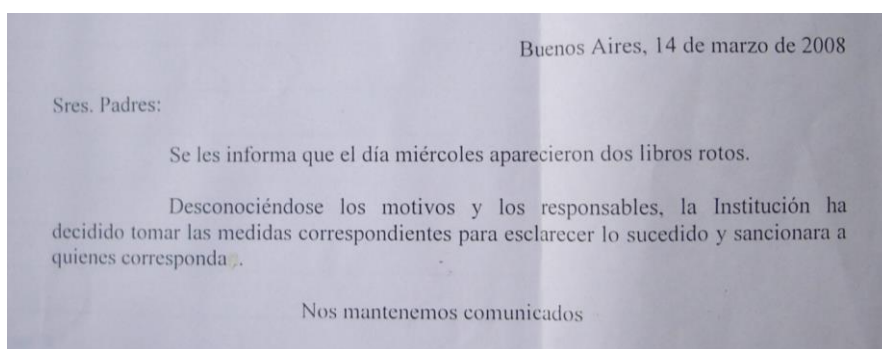
El mismo episodio, relatado por la directora de la escuela, abre una dimensión diferente, que la maestra, aunque según luego pudo indagarse conocía, no creyó central para incluir en su relato del episodio. "Aparecieron esos libros rotos y se armó todo un tema con los padres", dice la directora. Y sigue:

A partir de este episodio de los libros se puso de manifiesto todo el asunto de los fotologs. Porque el chico que era dueño de los libros rotos estaba quedando para el grupo en un lugar muy feo de chivo expiatorio, Facundo era atacado por varios chicos, y especialmente por Nico, cuyos padres justo no vinieron a esa reunión. En el fotolog de Facundo habían aparecido comentarios muy injuriosos, hacia el nene y hacia su familia. Entonces hubo una reunión y cuando se preguntó a los padres sobre la actividad de sus hijos en Internet, con el asunto de los fotologs, etc, nadie dijo

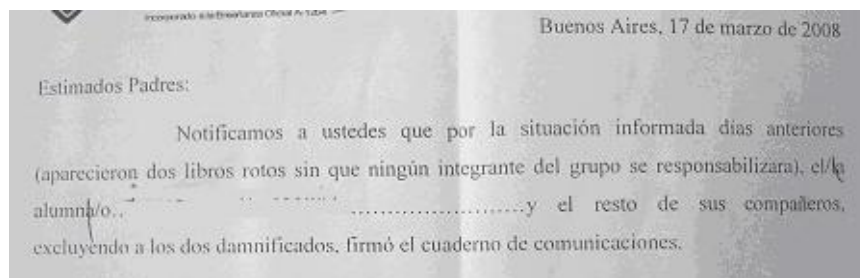


nada. Pasó con los padres, en relación al tema de los fotologs, lo mismo que con los hijos en relación al episodio de los libros. No fue nadie, nadie sabe nada.

La maestra en un momento dijo, porque es una persona reflexiva y humilde, y porque asume una postura algo ingenua tal vez, que no estaba segura de si se había tomado la mejor decisión pero que no se podía dejar la falta sin sanción. Y eso molestó a los padres y enojó mucho a la apoderada, la dueña. Lo cierto es que la maestra manejó muy bien la situación, que era difícil. Ella se acaba de recibir y este es su primer año con un grupo a cargo...”



**Fig. 33 Nota de información sobre el episodio**



**Fig. 34 Nota de comunicación de la sanción**

Para algunos chicos de los que pude recibir su punto de vista acerca del episodio de los libros, la primera cuestión importante a transmitir fue nombrar al culpable. Todos los chicos saben quién rompió los libros, y no sostienen el mismo análisis de los adultos (“el autor del hecho es cobarde al no confesarse, pues hace que todos sean sancionados”), sino que más bien se lo describe con un aura heroica. Se reitera la resignificación que se había observado en relación a la firma del libro de disciplina. Destacaron algunos detalles prácticos, como el hecho de haber tenido que poner \$2 cada uno para reponer los libros, y además se refirieron a la interna dentro del grupo en cuyo contexto este hecho tuvo lugar.

La *disciplina escolar* o el *orden escolar*, bajo la égida de esos grandes términos consolidados en el discurso pedagógico, puede parecer algo consistente: polémico y susceptible de suscitar diferentes posturas, pero relativamente homogéneo como problema escolar. Nuestras indagaciones han mostrado con claridad que no lo es: la legalidad escolar que contiene a las prácticas de disciplina escolar es tributaria de al menos tres capas diferenciadas que funcionan con lógicas muy distintas: a) la lógica de la legalidad institucional representada por la figura del director y sus objetos aliados (reglamentos, timbres, etc.), b) la propia legalidad de los grupos de alumnos, cuyas sanciones son horizontales y se dirimen en el terreno de la inclusión en los juegos, las burlas, los prestigios y las peleas, y c) la legalidad del docente, la más compleja, la que debe dirimirse entre las demandas de las demás, su propia economía de esfuerzos y las exigencias que la ética y los dictados técnicos de su profesión le exigen.

### **8.7 Armas y juegos de lucha: la función *Warrior***

Los juegos se parecen a las utopías y los paraísos. Juegos, paraísos y utopías son mundos cerrados, microcosmos. Los tres pertenecen a la familia de creaciones virtuales, productos de la imaginación y la inventiva, no tienen falla. Son ámbitos a los que se puede entrar y salir (los juegos) de los que se fue arrojado hace mucho tiempo (el paraíso) o al que se quiere llegar (la utopía). Si la nostalgia y el deseo atormentan a los hombres cuando piensan en paraísos y utopías, el jugador en cambio es quien actualiza el reino y se mete adentro.

Graciela Scheines

Facundo, Ián y Nori, tres niños de cuarto grado, juegan en el patio. Facundo y Nori llevan, uno de cada pierna, a Ian arrastrándolo por el piso. Ian se resiste y patalea con fuerza, aunque al mismo tiempo se ríe. Hay una apariencia de disfrute y a la vez de molestia. Finalmente lo dejan y corren. Ián se queda tirado en el piso, boca arriba, hace movimientos lentos, como de "soldado herido". Ahora si disfruta claramente su propia actuación: se sonríe mientras intenta levantarse, exagerando un poco la dificultad y gesticulando el dolor en el cuerpo. Los otros dos se ríen a carcajadas, luego se acercan y lo ayudan a levantarse. La maestra de turno dice con voz enérgica desde su lugar de observación: "*Facundo, ¿no vos ves cómo le dejaron*

*el delantal a Ián? Es la última que te dejo pasar, me escuchaste, ¿no? Cortenlá, no pueden hacer eso”.*

El juego de los tres niños en la *Escena 1* es una buena referencia de la forma en que, durante los recreos, se conforman las situaciones que se reconocen como de aplicación de la disciplina. Los recreos observados en las tres escuelas mostraron esta recurrencia: en la mayor parte de los casos, los episodios de “retos” y llamados de atención que derivan en sanciones, privaciones o malas notas comienzan con un juego espontáneo de los chicos, caracterizado por una notable intensidad, que podríamos llamar genéricamente *juego de lucha*. Revolcarse, tironear, perseguirse, matarse en la fantasía y guionizar la lucha con argumentos de policías y ladrones, extraterrestres y monstruos, soldados y luchadores de todo tipo tomados de la propia imaginación, de los guiones televisivos y cinematográficos, o más habitualmente de una mezcla de ambas, constituyen a grandes rasgos las reglas del juego de lucha.

El juego de lucha se evidenció como el contexto por excelencia de los hechos denominados como conflictos en el patio de recreo. Algunas investigaciones anteriores sobre el patio de recreo y el tipo de efectos de cada tipo de juego (p.e. Cantó y Ruiz, 2005), reconocen este dato empírico y otros trabajos versan sobre la necesidad de equipar los espacios de recreo para dirigir y encauzar pedagógicamente el juego de los chicos, que de otro modo se vuelve “descontrolado” (cf. Fernández Truan et.al., 2009; Martínez Muñoz et. al., 2004). Pereira, por ejemplo, presenta y justifica su investigación reconociendo que

“el patio de recreo es uno de los lugares de la escuela donde se produce un porcentaje más elevado de comportamientos agresivos y malos tratos entre compañeros (...). Teniendo en cuenta que los espacios físicos conforman una de las condiciones más relevantes a la hora de analizar el aprendizaje escolar como un todo que comprende el aprendizaje social, relacional y de convivencia, se analizan diferentes aspectos de esos espacios y se concluye con algunas propuestas de intervención en su diseño para la prevención de los problemas de violencia en la escuela” (Pereira y otros, 2002:1)

En cuanto a nuestras observaciones, algunos comentarios de las maestras de turno sobre el juego de los chicos en el patio apuntan en esa dirección:

### **Comentarios de maestras de turno en el patio, durante el recreo**

"Hay algunos que juegan muy bien, traen sus juguetes, sus revistas, bolitas... A otros tenés que estarles encima y bajarles un cambio porque sino se matan".

"La ventaja de que el patio sea enorme es que vienen y descargan, corren, ellos necesitan este espacio, si no salen un rato se enloquecen adentro, yo prefiero que se maten acá".

"Antes que empiecen a jugar fuerte y alguno se lastime, como pasa a veces, les hice pensar de antes, en el aula, a qué iban a jugar en el patio. Traen juegos, y discutimos cuales sí y cuales no".

La creencia que las tres maestras comparten, aunque posean estilos diferentes y opiniones igualmente distintas acerca de cómo intervenir, es la de que existe una forma de juego especialmente proclive al conflicto, y que deriva necesariamente en una situación violenta que demandará la intervención del docente, con la eventual aplicación de sanciones. Este juego, además, se caracteriza por: a) ser jugado principalmente por varones, b) involucrar el uso de pocos o ningún objeto de juego, y cuando los hay en general son armas, c) ser desarrollado con ocasionales advertencias o intervenciones de los docentes que lo vigilan.

A partir de esta constatación, comenzamos a observar más detenidamente las situaciones de juegos de lucha entre los chicos, y procuramos documentar la investigación existente para enriquecer dichas observaciones. Se desarrolla entonces a continuación un breve repaso por la cuestión del juego de lucha para luego retomar la exposición de los resultados etnográficos y su análisis.

### **8.8 Juegos de lucha en el patio de recreo**

Ante el juego de lucha, la pedagogía ha formulado pocas preguntas y las ha respondido hasta ahora de manera más o menos difusa. ¿Es juego? *Sin ninguna duda*. ¿Merece atención como momento formativo, socializador, etc.? *Tal vez*. ¿Es algo para lo que debemos / deseamos crear *escenarios de juego*? *No*. En su clásico *Homo Ludens*, Huizinga habla de "una forma de juego especialmente enérgica,

intensa y muy clara (...) los perritos y los niños luchan para divertirse según reglas que limitan el empleo de la violencia, y sin embargo los límites de lo permitido en el juego no se pueden determinar ni por el derramamiento de la sangre, ni siquiera por el golpe mortal. El torneo medieval era un combate paródico, un juego, pero en su forma primitiva poseyó cualidades sangrientas y se combatía hasta morir.” Desde que existen palabras para designar la lucha y para designar el juego, afirma Huizinga, fácilmente se ha designado “juego” a la lucha. “Incluso más allá de toda metáfora, muchas veces estos conceptos parecen confundirse. Cualquier lucha vinculada a reglas limitadoras tiende a reproducir los rasgos esenciales del juego” (Ibíd.).

El juego de lucha fue considerado por Huizinga *el juego* por excelencia. Su presencia en las conductas animales ha sido uno de los fundamentos, que motivó también investigaciones diversas. Los estudios del alemán Karl Groos (1861-1946) suelen reconocerse como los iniciadores en este terreno, pero se han continuado. West (en Garvey, 1985) observa distintos tipos de señales que pueden indicar un comportamiento lúdico en los gatos pequeños.

La literatura sobre juego abunda en descripciones acerca de los rasgos esenciales que lo definen y caracterizan. Un repaso por estos habituales procedimientos de definición por enumeración muestra que el juego se señala como un escenario de actividades caracterizado por:

- La libre elección o aceptación de la actividad y sus reglas.
- La existencia, permanente o intermitente, de un clima de diversión.
- Algún grado y tipo de competencia entre los participantes.
- Algún grado y tipo de cooperación entre los participantes.
- La presencia de desafíos y conflictos, relacionados también con los grados de dificultad.
- La conformación de grupos o equipos.
- Una demanda funcional de espontaneidad, en el sentido de que a pesar de las reglas, no todo está previsto en el escenario lúdico.
- La presencia de movimiento, ya sea en un sentido físico real, o representado en piezas, fichas, etc. Consecuentemente, las expresiones de cansancio.
- La construcción imaginativa de personajes, escenarios, guiones.
- La presencia de situaciones de socialización al juego, esto es, procesos mediante los que los jugadores se dedican a enseñar o aprender a jugar.

- La existencia de un tiempo y un espacio definidos, a veces en forma muy explícita y pautada.
- La cristalización de tendencias a las preferencias por distintos tipos de juego en los niños, según edad, sexo, y otras variables culturales.
- La persistencia del juego, que tiende a repetirse y replicarse muchas veces.

En general estos rasgos son señalados como potenciadores del aprendizaje y ya hemos analizado cómo bajo ciertas circunstancias funcionan como dispositivo didáctico en lo que hemos denominado una forma "escenario". Sin embargo, aunque todos ellos están presentes en los juegos de lucha de los chicos en el patio, no existen iniciativas de ningún tipo para caracterizarlos como juegos "educativos".

Ortega Ortiz (2002) analiza cómo este tipo de juego (*rouge and tumble play*) presenta una serie de rasgos a los que vale la pena prestar atención. Es, en primer lugar, la forma de juego que con mayor frecuencia reúne a adultos y a niños. Padres e hijos pequeños, de hecho, juegan a luchar y a dominarse en forma cariñosa más que a cualquier otro juego. En este tipo de encuentro, la fuerza del adulto ofrece un desafío al niño pero a la vez lo protege y lo contiene. En un estudio anterior, por ejemplo, habíamos sugerido que los maestros jardineros varones tendían a involucrarse físicamente con los alumnos en este tipo de juego durante el momento de recreo, constituyéndose en éste un modo de construcción de la relación pedagógica (Brailovsky, 2006). En el juego de lucha el niño "aprende que la fuerza y el control sobre ella es por un lado atractiva y por otro peligrosa, pero inofensiva si se controla simbólicamente y no hay que entrar en una confrontación real" (Ortega Ortiz, ob.cit.:95). Adicionalmente, en este tipo de juego se aprende a medir el poder y la fuerza propios y a valorar la importancia de la negociación. Ortega Ortiz desarrolla este conjunto de maniobras especulativas de medición de la fuerza propia y del oponente en sus aspectos pedagógicos apelando al concepto de "sumisión operativa" o "escape necesario", que han resultado interesantes analizadores de nuestras propias observaciones del juego de los niños en el recreo. Hemos constatado, por ejemplo, que la sumisión operativa del derrotado se vehiculiza, como en el caso del ejemplo *Ián herido* que encabeza este apartado, en una puesta en escena dramática de derrota.

La arista pedagógica de este juego es reconocida por Ortega Ortiz a partir de la posibilidad de que este tipo de formatos de dominio, sumisión, medida y negociación puedan evolucionar luego hacia un formato verbal y se apliquen en las relaciones sociales en general. Desde esta perspectiva, diríamos, los niños que

juegan a luchar están aprendiendo a convivir democráticamente y a sostener lazos sociales respetuosos de las diferencias. También muchos años antes, y desde otro enfoque investigativo, Blurton Jones (1967) había sugerido a partir de extensos estudios longitudinales en niños de 2 a 5 años que había una relación entre la práctica de este tipo de juegos y la capacidad de adaptación social. Como puede verse, los juegos de lucha son pasibles de reconocerse como importantes instrumentos de socialización. En palabras de Scheines: "en nombre de la no violencia y en pro de una sociedad solidaria y pacífica, ciertos educadores censuran los juegos de competencia y de guerra. Y sin embargo son estos juegos, más que otros, los que funcionan como modelos de convivencia social". Este ensayo de Scheines (1998) alterna la propuesta de un sistema teórico de corte antropológico-filosófico para una comprensión global del juego, con una serie de abordajes de obras literarias, de juegos de análisis del lenguaje que nombra al juego y de las relaciones en las que éste se realiza.

En relación al espacio y el tiempo de los juegos, Scheines remite a objetos simbólicos de referencia: los mapas y los almanaques. Los mapas son representaciones del mundo conocido, colonizado. "No hay mapas de lo desconocido. Y por eso, sin mapa no hay aventura. Permite avanzar hasta el límite, reconocer la frontera, el fin del mundo. El más allá está del otro lado, y donde se acaba el mundo comienza la aventura" (Scheines, 1998:16).

Para esta autora, cuyas resistencias a reconocer en el juego un instrumento o insumo de la pedagogía le han valido un exilio de las listas bibliográficas en institutos de formación y profesorado docente, el juego "es espacio-tiempo simbólico y mágico porque se juega siempre recortando un espacio en el mapa del mundo y metiéndose adentro. Los planos y los planes legalizan la posesión de una parcela del futuro, lo colonizan" (ob.cit.:18). Observa algo que posee para nosotros gran interés: que los juegos con muchas determinaciones se *gastan* más rápidamente. Los más ambiguos llegan a ser inagotables, como el ajedrez. Nótese la relación opuesta con las ideas de Sutton-Smith acerca de la ambigüedad del juego. En cuanto a los juguetes, entonces, cuanto más indefinidos más posibilidades lúdicas ofrecen, pero si están cargados de determinaciones, aburren al poco tiempo. Veremos enseguida, en amplia sintonía con esta idea, que los juegos de lucha y los juguetes bélicos, al estar prohibidos en la escuela, son realizados con palitos, útiles escolares, y demás objetos no previstos para ser utilizados como juguetes; y esta circunstancia, lejos de limitar el juego, lo expande y lo enriquece.

De hecho, para Scheines, el objetivo de todo juego es su propio perfeccionamiento, el descubrimiento de nuevas posibilidades, "se puede decir que el juego es la búsqueda del método, la construcción individual o grupal de buscar una forma posible de llegar a destino. El juego pone en evidencia la viabilidad de un proyecto" (ob.cit.:26). En cuanto a los aspectos sociales del juego, lo expresa como lo contrario de la expresión "mis derechos terminan donde empiezan los de los demás", pues es un modelo de convivencia democrática "con" el otro, incluyendo al otro diferente, y no "a pesar" de él.

Lo que en mayor medida nos interesa de la concepción de Scheines es que, justamente porque para ella jugar es establecer una relación abierta con un mundo abierto e ilimitado, el juguete "no es una herramienta: la tenaza y el martillo se amoldan y prolongan la mano de usuario, perfeccionan y facilitan el trabajo (...) responde mas o menos dócilmente a las intenciones del artesano. El juguete en cambio ejerce sobre quien los porta una especie de fascinación. Las actitudes, los gestos y el desenvolvimiento del juego no parten del jugador hacia el juguete, sino que corren en sentido inverso. Es el juguete lo que determina la conducta del jugador (ob.cit.:44).

Pensar en la figura del *warrior*, como función constante que atraviesa a héroes del pasado conmemorado (cowboys, héroes mitológicos), del futuro idealizado (robots, guerreros espaciales), algunos monstruos y personajes inspirados en series de televisión es posible a partir de este poder del juguete de "poseer" al jugador y convertirlo. Scheines reflexiona acerca de lo que aquí llamaremos la función *warrior* deteniéndose especialmente en los modelos sociales en que se inspiran. No ahonda, sin embargo, en el carácter estructural de estos personajes como organizadores de la realidad actual (y escolar) de los chicos, pero sí sugiere que en los juegos de lucha se avizora "una bolsa con todos los mitos de la humanidad que nosotros, los adultos, ya olvidamos" (ob.cit.:53) y que en ellos se recrea "el impulso natural y noble de la especie humana a luchar por los ideales, pelear por la justicia, defenderse de las agresiones, rebelarse contra situaciones despreciables e inhumanas. (...) El noble espíritu guerrero le da a la vida una dimensión heroica, un sentido, una razón de ser" (ob.cit.:96).

Lo cierto es, sin embargo, que a pesar de estos argumentos (poco conocidos y difundidos pero por cierto convincentes) el juego de lucha no es definido por los docentes a partir de sus cualidades formativas ni reconocidas sus virtudes en el patio de recreo, antes bien se lo define como:



- asociado a la violencia que, se supone, inculca la televisión y los juegos electrónicos.
- Un conflicto entre los niños, esto es, aunque ellos sepan que están jugando y conozcan los límites que el contrato lúdico comporta, los adultos tienden a reconocer en ese juego, una pelea verdadera.

En el *episodio de la pelota*, por ejemplo, el fútbol era convertido por los chicos en "fútbol-villero", una versión más agresiva y que suspendía las sanciones para las confrontaciones corporales no reglamentarias del fútbol, esto es, se abrían las reglas a las patadas, empujones, etc. Tanto la apariencia violenta del juego como su denominación discriminatoria incitan a los adultos a censurarlo, aunque haya algún rasgo de esa experiencia que se asocie a este conjunto de aprendizajes asociados al warrior. De todos modos, claramente en ese juego la ausencia de un guión dramático, antagonismos elaborados y códigos "honoríficos" propios del warrior y la presencia de acciones que tienen más que ver con el desafío al orden escolar y al "descontrol" permiten reconocerlo como un único recurso de sostenimiento de la capa de legalidad de los alumnos que como un auténtico *juego de lucha*. Ya hemos anticipado la centralidad de esta cuestión al analizar los aspectos metodológicos de este estudio, cuando destacamos la fuerza emergente del juego y su cualidad de reunir a los actores en torno a conflictos, en este caso cuando los encuentros de apariencia litigiosa de los chicos en el patio son inmediatamente "leídos" por los docentes como *problemas de convivencia* o *problemas de disciplina*.

Al observar a los niños, especialmente a los más pequeños, jugar a la lucha con guiones televisivos, observamos algunos rasgos sugerentes. Por un lado, los juegos se denominan con el nombre de sus series de televisión favoritas (por estos días, Power Rangers y Ben-10), pero se desarrollan conforme a argumentos que difieren significativamente de aquéllas. Los personajes suelen llamarse del mismo modo, pero desarrollan capacidades, poderes y destrezas diferentes, imaginativamente creadas por los niños a partir del escenario y los objetos de juego de que disponen.

Coni, Francisco, Mati y Federico (segundo grado) juegan a los Power Rangers. Cada uno elige un color: power azul, power rojo, power rosa, y Mati es el monstruo contra el que los rangers luchan. Del cantero han sacado una rama de árbol, un pequeño listón de madera de cajón de fruta y la niña tiene por arma un lápiz rosa sin punta. La dinámica del juego se parece mucho a la de la mancha: el monstruo está

escondido y los rangers se aventuran hasta las cercanías de su escondite; cuando el monstruo sale, todos corren, se van reuniendo, luchan con las armas emitiendo sonidos y por momentos se tironean un poco de los delantales, sin lastimarse.

Los *warriors* contruidos en el patio de recreo escolar pueden ser también absolutamente independientes de cualquier guión televisivo o cinematográfico, y hasta de cualquier guión en absoluto, y presentarse como juegos puramente motores de enfrentamiento gozoso. En estos juegos, muchas veces de persecución, apilamiento o arrastre de cuerpos o tironeo de objetos, parece evidente a partir de la observación atenta, la existencia de un goce compartido que sería difícil interpretar como "violencia". Hay si, sin embargo, bordes peligrosos que muestran el límite entre el juego y la realización efectiva de su apariencia violenta. Este borde se manifiesta y se contiene en dos referencias a fuerzas exteriores al juego: la continuidad de la pertenencia al grupo frecuente de juego y la mirada del adulto, en este caso, el docente de turno en el patio, o la maestra que vigila, en general.

Cuatro niños de distintas edades (entre seis y ocho años aproximadamente) están realizando la siguiente secuencia de juego: se reúnen en una ronda de pie en un punto determinado del patio, comienzan a abrirse radialmente caminando hacia fuera del círculo que formaban y ante la señal de uno de ellos, corren nuevamente hacia el punto original y caen unos encima de otros, quedando apilados. Al volver a levantarse, lo hacen riendo estrepitosamente, tomándose de las partes doloridas, exagerando el rengueo.

Se repite el juego tres o cuatro veces sin incidentes ni variaciones significativas. En una de las vueltas, uno de ellos se demora intencionalmente para quedar arriba de todo. Salta sobre los demás, y uno de los otros niños le grita: "no vale quedarse esperando, hay que correr y saltar". Siguen jugando.

Momentos después, me acerco a uno de ellos, el que había intervenido recordando (o estableciendo) la regla, y le pregunto por el juego al que jugaban.

"A Kevin nunca lo dejamos jugar con nosotros, porque siempre hace trampa, y se zarpa, y si se lastima después se pone a llorar y le va a contar a la señorita".

En el ejemplo aparecen ambas cuestiones. El juego es marginal, sus reglas, más que las de cualquier otro, pertenecen a una legalidad completamente independiente de la de los adultos, y no es lícito según este código, superponerla con las reglas del docente. La sanción del grupo es la exclusión del mal jugador, y la ley que rige esta legalidad es la del más fuerte, o el más popular. Los warriors se desempeñan en un territorio lúdico donde el vértigo reside en el desafío de la confrontación gozosa con el otro warrior, y nada parecen tener que hacer allí las restricciones “de seguridad” de los docentes, por ejemplo. Pero si el juego se rompe – y una de las causas frecuentes es la intervención del docente, preocupado por la posibilidad de que se lastimen, o convencido de que eso no es un juego sino una pelea – cae el escenario y se invade de las normas escolares para el patio de recreo, que se encabezan, según los directores de las escuelas, por la directiva de *no producir ni sufrir accidentes*, como se ha visto en el capítulo dedicado al ambiente-aula y al ambiente del recreo.

La conflictividad del patio de recreo, entonces, se configura por medio de elementos como éste – y en forma coherente con el discurso, como lo han mostrado las entrevistas a los directores – alrededor de una gestualidad del goce lúdico mesurado y la prevención del peligro. Jugar y no lastimarse. El warrior enarbola posiblemente el máximo límite al que ese goce puede ser llevado, y aunque se vale de objetos para guionizarse, también hemos visto que puede prescindir de éstos. Los juegos de este tipo en la plaza del barrio, sin embargo, otorgan a los objetos un lugar diferente, ya que en ese espacio no rigen las prohibiciones de la escuela; se analizan seguidamente, entonces, los warriors de la plaza.

### **8.9 Juguetes bélicos: warriors de la escuela y warriors de la plaza**

En las tres escuelas observadas los juguetes bélicos estaban o bien explícitamente prohibidos, o bien muy mal conceptuados por los docentes y directivos.

“No es que no puedan divertirse con pistolas o espadas, seguramente ellos la pasan bárbaro con esos juguetes. No me parece tan mal que los usen en su casa si con eso descargan energía; y en última instancia es una decisión del padre. Pero esto es la escuela, y jugar acá no es lo mismo, viste, tenemos una misión. No podemos hablar de educación en valores, que es un contenido transversal, y dejarlos jugar a matarse a los tiros en el recreo. Además vos sabrás que empiezan jugando y se terminan matando, ¿no? También hay que cuidarlos en el recreo” (Directora de la escuela).

Esta restricción produce un efecto interesante. Los juguetes bélicos son improvisados por los chicos con todo tipo de materiales, desde útiles escolares (reglas como espadas, gomas como proyectiles, escuadras o lápices como pistolas) hasta restos de arreglos en el edificio, palitos, etc. Los objetos del juego de lucha en el patio son entonces (y como en muchos otros juegos) materiales encontrados en el cantero, útiles convertidos en armas, en este caso, pero que sirven también en otros de pelotas, proyectiles, piezas de payana, bolitas, papel de avioncito, etc. El guerrero armado se disfraza con el arma. El palito, el listón o incluso el lápiz rosa del ejemplo ofrecido párrafos atrás, otorgan al jugador un estilo de movimientos y actitudes de guerrero en el que hemos reconocido una función consistente y estable del juego. El *warrior* del juego de lucha es el personaje de esa ficción enérgica y activa que busca imponerse por la fuerza de su cuerpo y por los poderes, destructivos o mágicos, de sus armas imaginarias. Vive dentro del juego y sostiene esa posición, ese tono audaz en el lenguaje y esa corporalidad temeraria – evidencia de la inmersión absoluta del niño en la ficción atrapante del juego – hasta tanto algo rompa la ilusión: el reto de la maestra, el timbre que anuncia el fin del recreo, o la ruptura de alguno de ellos de las reglas, sometiéndose al castigo probable de la expulsión del grupo de juego. El mecanismo por el que el arma confiere al niño su lugar (corporal, discursivo, subjetivo) de *warrior*, no es muy diferente del mecanismo por el que el kit-alumno otorga alumnidad al alumno, o el kit-maestro magistralidad al maestro. Hay una cualidad evidente de ciertos objetos que consiste en conferir sus atributos culturales al poseedor incidiendo en su corporalidad, en la legitimidad de sus acciones, etc. que funciona aquí como apoyo en la construcción de estos personajes.

Al observar conformaciones similares en la plaza cercana a la escuela notamos que este tipo de juegos permanece en ambos lugares. Mientras que hay juegos que se juegan especialmente en el patio y no es común verlos en la plaza (figuritas, bolitas, etc.) y otros que son típicos de la plaza y no podrían jugarse en la escuela (el arenero, juegos con agua, los juegos en las estructuras de la plaza) el juego de lucha es claramente el elemento lúdico que mejor articula el juego dentro y fuera de la escuela, pues existe y se desarrolla en ambos universos.

La cultura material de cada espacio, sin embargo, produce y habilita configuraciones diferentes. En la escuela, al ser un juego marginal e ilícito, se enriquece con el uso de materiales indeterminados e improvisados con palitos,

útiles, etc. y esto promueve que los *warriors* se despeguen en mayor medida de sus argumentos televisivos de base, creándose historias, poderes y fuerzas alternativas. Ya habíamos acordado con Scheines que la indeterminación de los objetos los enriquece infinitamente al ser utilizados como juguetes, y este es un buen ejemplo de un caso en el que sucede exactamente eso. En la plaza, aunque también se da lugar a este tipo de variación, están permitidos los juegos y juguetes comerciales, y esto redundando en un mayor apego al modelo original. Estos modelos instaurados por la televisión, además, ofician de marco espontáneo de relación entre niños que, a diferencia de los que coinciden en el patio de recreo, pueden estar encontrándose en un juego por primera y única vez.

Otro elemento que diferencia los juegos del patio de recreo con los de la plaza es la intensidad que otorga a los primeros la vigilancia del maestro. Un juego espontáneo de los niños en el patio es ejemplo elocuente de cómo las reglas adultas pueden ser reinterpretadas a favor del guión lúdico:

Pasillo largo que bordea el sector de pasto, al que no está permitido ir. Muchos chicos juegan a un juego que inventaron, al que llaman "el palo" y que consiste en arrojar cosas a ese sector prohibido y asumir el desafío de ir a buscar sin que las vean las maestras. El que lo trae primero, gana. Van y vienen arrojando y recuperando el palo, y dándose empujones a la vez audaces y discretos, para no llamar demasiado la atención; sus miradas se alternan entre el sector del juego y la maestra, esperando a que esté distraída para entrar corriendo al césped.

En el "juego del palo" se da un caso interesante y sugerente: la prohibición de los adultos es lo que regula el juego de los chicos, es el factor riesgo que hace al juego más desafiante. Mientras que en otros juegos la intervención del adulto es lo que rompe la ilusión del juego y despoja a los *warriors* de su condición, trayéndolos nuevamente a su condición de alumnos, en este caso una intervención adulta es esperable, funcional a las reglas del juego, y representa una de las variables del juego. Sin saberlo, la maestra está jugando; para los chicos ludificar esa regla – que es *seria*, que está enunciada desde la *realidad real* – y leerla como parte de su propio juego es una estrategia para apropiarse del espacio y lugarizarlo. La regla de la maestra es funcional, pero convertida en regla de juego por los chicos, se vuelve otra cosa. Para el caso, y retomando una distinción que ha aparecido recurrentemente en estas páginas, se trata de una operación del ambiente que se basa en elementos de la estructura.

Las intervenciones y creencias manifestadas por los docentes tanto como las afirmaciones de los directores acerca del juego en el patio lo perfilan como un espacio de dispersión en el que la regla central es no protagonizar ni producir accidentes o incidentes litigiosos. En algunos casos, espontáneamente los adultos que vigilan el juego en el patio se dedican a resguardar que el juego de lucha no se convierta en agresión genuina. Esta vigilancia de la frontera entre la lucha lúdica del warrior y la pelea violenta del niño que no ha logrado mantenerse dentro de la (clarísima y contenedora) legalidad que el juego instaaura parece mostrarse como el modo de intervención más eficaz y, desde la perspectiva de nuestro análisis, más sensible a la naturaleza de lo que está aconteciendo en el juego de los niños, en estos casos. No obstante, la observación del juego de los chicos sugiere que en ese contexto las sanciones más trascendentes son, como se ha mostrado, las del propio grupo de pares.

De algún modo esta tarea de "vigilancia de la frontera" puede reconocerse en todos los juegos. No es infrecuente que jugando a las figuritas, por ejemplo, una disputa acerca de cuál es la ganadora, la que quedó más cerca de la pared o la que voló más alto devenga en una pelea entre los niños. Pero en el juego de lucha, la línea entre el juego y la pelea real es más difusa, al menos para los adultos, ya que la apariencia exterior de la actividad puede asemejarse bastante para el observador poco atento.

Desde una perspectiva de género, los juegos de lucha presentan una serie de rasgos esperables. Tratándose de un juego que reúne todas las características asociadas a la masculinidad hegemónica – fuerza, ejercicio del poder, dominio, táctica, enfrentamiento (Connell, 1994) – es usualmente jugado por varones. La participación de niñas en este tipo de juego, sin embargo, fue también frecuente en nuestras observaciones, y sin dudas mayor de lo que pudiera especularse. En muchos casos, en forma lineal, como warriors. La *Ranger Rosa* o *amarilla* (personajes femeninos de la serie Power Rangers) o *Gwen* y *Julie* (ídem, de Ben-10 Alien Force) aparecen como perfiles elegidos de luchadoras en los juegos con guión televisivo, aunque como hemos visto raras veces conservan los rasgos de la historia original. El personaje Gwen, por ejemplo, apareció en varios juegos de lucha observados, pero nunca como prima de Ben – como lo es en la serie – y casi siempre con poderes mimetizados con los de los personajes masculinos. Lejos de ser sólo juegos segregatorios, entonces, puede reconocerse en ellos también un posible escenario de negociación de sentidos en el campo del género.

En otros casos, las niñas observan y alientan, o hacen aportes “decorativos”, tal el interesante caso de Agustina (5to. grado) y sus tatuajes sangrientos.

### **Conversación en la plaza con Agustina (5to. grado)**

*(Y vos a qué jugás en el recreo)* Yo vendo tatuajes, los varones me los piden para jugar. *(¿Cómo es eso? ¿Les dibujás con birome?)* Si, tengo lapicera negra y de colores. Le sale 10 centavos un tatuaje chico, así más o menos, o 25 centavos uno grande. Una vez le llené todo el brazo a Nico con calaveras con huesos y sangre. *(Y ellos para qué quieren las calaveras tatuadas?)* Qué se yo, para molestar a los chiquitos. Pero también cuando juegan está bueno, qué se yo, es como que te disfrazás también. ¡Ah! Y también hago omnitrix. *(¿Qué?)* Omnitrix, ¿no lo conocés? Es el reloj ese que lo tocás arriba y te convertís en monstruo, en héroe, bah, en cualquier cosa. Es de Ben-10 también. *(¿Me dibujarías un omnitrix?)* ¡Si!

Luego, durante varios minutos, Agustina se dedica a dibujarme con birome en la muñeca un omnitrix, una especie de reloj pulsera que posee pequeños botones, comandos y decoraciones, cada uno con su función. En todos los casos, son armas o posibilidades mágicas del *warrior*. Comparando luego el omnitrix que Agustina dejó en mi brazo con los rasgos del omnitrix de la serie, sorprende encontrar muchas diferencias y pocas semejanzas. Es claro que el de Agustina toma la idea de un reloj mágico que convierte a su poseedor en otra cosa, en no-humano y con poderes especiales, pero le inventa un funcionamiento y unos poderes completamente nuevos. Objeto inventado, dibujado en la piel, es equivalente al palito-arma que disfrazo y al lápiz rosa sin punta: contribuye a la construcción del *warrior*.

El juego de lucha es, junto con los juegos de pelota, la forma de juego más segregada desde una perspectiva de género, y ambas abarcan la casi totalidad de los juegos “conflictivos” del patio de recreo. Pero puede observarse también que las niñas sí lo juegan y aportan elementos importantes al mismo. La impresión general que surge de las observaciones de juegos de lucha va más bien en otra dirección: es aquella forma de juego a la que los adultos menos atención le prestan y menos entienden. Con mucha más frecuencia que en otros tipos de juego, lo malinterpretan como pelea y lo censuran o interrumpen.

### **8.10 Objetos prohibidos: peligro, obscenidad y ruido**

Una última forma de enlace entre los objetos y la disciplina es la prohibición. Hemos señalado este tipo de procedimiento que otorga entidad y jerarquía ambiental a los objetos (la prohibición, la promesa, la calificación, el reparto, etc.) como rasgos propios de la cultura material. En el caso de los objetos que terminan confiscándose – procedimiento por definición *disciplinario* - se pueden reconocer diferentes razones que convierten a un objeto en digno de tal intervención. Principalmente, se ha observado que para ser reconocido como tal, un objeto ha de estar sujeto a considerarse bajo al menos uno de tres rasgos principales: ser peligroso, ser obsceno o inmoral, o ser ruidoso en exceso. Otros objetos que distraen en la clase y pueden llegar a ser confiscados no se analizan aquí ya que se trata de otra categoría de objetos que no se caracterizan por encarnar un atributo censurable sino por estar fuera de su tiempo y espacio de uso debido: los objetos extemporáneos. El objeto prohibido, en cambio, es aquél cuya tenencia no está permitida en ningún momento ni lugar de la escuela.

#### **La cajita de Damián. Relato de la directora.**

Damián llevó a la escuela una cajita que contenía un muñeco. Al deslizarse la tapa de madera, un resorte hacía que el órgano sexual de la figura se elevara, sorprendiendo al que lo recibía. Al ver lo que el niño había llevado, la maestra me hizo llamar, el objeto fue retirado, y se le notificó a los padres que debían concurrir a la escuela al día siguiente. El juguete resultó ser del padre, que lo había recibido como una broma de unos amigos y lo había dejado al alcance del chico. Y claro, entre adultos, la cajita era un chiste divertido e inofensivo, pero en la escuela...

Lo obsceno, lo escatológico y las referencias sexuales son menos frecuentes en objetos que en dibujos e inscripciones en las paredes. Sin embargo, cuando aparecen objetos que poseen esta connotación su carácter prohibido es indiscutible. Como señala Fernandez (1992) el conjunto de elementos que constituyen la identidad escolar definen para la maestra y su rango de intervención un tono "puro y deserotizado" con el que este tipo de objetos contrasta, y al que amenazan. La prohibición de lo erótico es problemática, porque se cruza con un discurso de nuevos abordajes de la sexualidad en la escuela que, aunque bien entendida



posiblemente no es directamente contradictoria con la restricción de este tipo de objetos, desde la recepción en el plano del discurso sí se superpone y agrega confusión. En ese sentido, y ahondando en el análisis del episodio, la directora afirma que “los chicos están en una etapa de su desarrollo que tiene curiosidad por lo sexual, es natural. Más allá de que hay que llamarles la atención si hacen barbaridades, también hay que tener esto en cuenta” (fragmento de entrevista a la directora de la escuela). El episodio aparece entonces explicado, por un lado, desde los argumentos psicológicos que, como hemos visto, revisten toda intervención disciplinaria. Paralelamente, y en el caso particular de lo obsceno/sexual, se atraviesa de argumentos pedagógicos dispersos discursivamente vinculados a un hecho político: la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral.

La prohibición de lo “peligroso”, por su parte, resulta mucho menos problemática pues se fundamenta en un discurso sobre la preservación de la seguridad de los alumnos que está en el centro de la misión de la escuela de proteger y cuidar a los niños.

“En una ocasión una nena apareció con una pinza quirúrgica. Me la trajo una auxiliar a mi oficina y quedó ahí hasta la hora de la salida. Ahí se la entregaron a la madre y la retaron feo, que ni se le ocurriera traer algo así, porque ponía en peligro a los chicos” (fragmento de entrevista a directora de la escuela).

El argumento sobre la prohibición de lo peligroso se relaciona también con un extremo recurrente de los debates en materia de disciplina escolar. “*Si el chico está por meter el dedo en el enchufe*”, reza el difundido comentario, “*uno no se detiene a darle explicaciones, lo saca de un manotazo*”. La seguridad y la vida de los alumnos como responsabilidad civil y moral de los maestros es la piedra de apoyo de la prohibición de los objetos peligrosos.

Los objetos ruidosos, finalmente, son confiscados en el contexto de las situaciones de clase en las que resultan distractores y atentan contra la gestualidad de la misma. No obstante, entre tantos objetos extemporáneos, los que producen ruidos molestos son confiscados en mayor medida que los demás, de los que sólo se exige que sean guardados para utilizarse en otro momento.

El caso de los celulares merece algún comentario particular. En una de las escuelas, de gestión privada, los celulares se dejan en la entrada. Los que los traen, los

tienen que entregar al portero, que los deja todos juntos – les ponen nombre – en una cajita. En las dos escuelas de gestión pública los celulares podían tenerse mientras no sonaran ni se utilizaran en el aula. La mayor parte de los alumnos, sin embargo, no utiliza celular. Aún así, los celulares que sí aparecen en los recreos o escondidas en el baño son foco de la atención de los niños. Un episodio involucrando celulares ayudará a entender en qué sentido el celular puede ser considerado un objeto ilícito.

Una alumna de sexto en medio de una prueba de inglés conversaba todo el tiempo con su compañera de banco. La maestra le advirtió que se quedara callada, que estaban en la evaluación. La nena siguió hablando. Después de varias advertencias, finalmente la maestra le quita la hoja. La nena regresa a su sitio, saca el celular y llama a su mamá para acusar ante ella a la maestra de haberle sacado la hoja. Indignada, la maestra me presentó el asunto (fragmento de entrevista a directora de la escuela).

Puede conjeturarse que la existencia de una vía de comunicación inmediata entre la niña y su madre que omita la intervención – considerada imprescindible – de la maestra o la directora, amenaza el complejo equilibrio político de la escuela. Por el mismo motivo que la comunicación entre maestros y padres tiene lugar mediante el cuaderno de comunicaciones – espacio formalizado, institucionalizado, controlado, que conserva minucioso registro y al que se puede hacer público y certificar con la firma – y no por correo electrónico, por ejemplo, aunque sea una forma más eficaz, pero menos susceptible de control, los celulares son una amenaza. Pero a la vez, al existir un fuerte discurso legitimante de las nuevas tecnologías y hasta líneas de análisis pedagógico a favor de integrar los celulares al trabajo en clase (Burbules y Callister, 2001; Burbules, 2008) la prohibición de los celulares no es ni completa ni totalmente consensuada.

Los objetos se prohíben, entonces, a partir de fundamentos basados en la preservación de la integridad física y moral de los alumnos, y estas prohibiciones se fundamentan o relativizan a partir de argumentos tomados de los discursos pedagógicos (la ley de educación sexual, la promoción de las nuevas TICs en la escuela, etc.). En suma, el objeto prohibido reúne dos fuerzas concluyentes: la de los tabúes, criterios de cuidado y conservación que limitan, y la de los discursos pedagógicos que moderan dicho límite.



# **Capítulo 9**

## **Matrices estéticas del ambiente escolar**

El recorrido argumentativo de este estudio ha seguido un camino más o menos tradicional en el contexto de los textos etnográficos, alternando descripción, interpretación, análisis en un itinerario que privilegia la fluidez expositiva. Se ha procedido introduciendo el tema, exponiendo antecedentes investigativos e

históricos y algunas herramientas teóricas, definiendo dimensiones de análisis que estructuraron luego la exposición de resultados y ofreciendo las justificaciones metodológicas del caso. Este capítulo estará tal vez menos subordinado a la estructura usual de los informes de tesis, pues asume el desafío de repensar algunos problemas que ya se han vertido en capítulos anteriores, pero desde una perspectiva diferente, aunque relacionada: la de los propios objetos como cosas miradas que conforman e instituyen un ambiente.

Mucho hemos dicho acerca del ambiente escolar y la oposición en la que se define (estructura-ambiente) y mucho se ha descrito desde la perspectiva de los sujetos al utilizar como unidad de análisis del mismo el "gesto", instancia que materializa en una acción un afecto o una percepción, y que constituye por ello una unidad eficaz para analizar la cultura y, por extensión, nuestro modo de definirla como *ambiente escolar*. El gesto expresa un estado por medio de un movimiento o acción, ambos (estado y movimiento) atributos del sujeto, no del objeto. Lo que nos interesa en esta sección es regresar a los mismos asuntos, pero desde la perspectiva de los propios objetos como productores de experiencia escolar. Se trata de un capítulo inventivo, quizás menos rígido, con más permisos para el análisis y comprometido con aquella parte de la etnografía que se deja librada a la pura inmersión del investigador en el campo.

### **9.1 Hacia una descripción estética del ambiente escolar: las metáforas de los objetos**

Es preciso delimitar el sentido que asume lo estético desde nuestra concepción, ya que existe un amplísimo rango de estudios estéticos que remiten a significados y objetos de estudio disímiles y muy diferentes entre sí. Aunque no realizaremos un repaso minucioso de estas corrientes, especificaremos un enfoque que reconoce en lo estético una necesaria dimensión de la cultura material. Es usual que los estudios de la cultura material hagan referencia a lo estético como sinónimo de lo metafórico que los objetos producen antes que, por ejemplo, como función de su parentesco con experiencias sensibles a lo bello. Podemos definir esta perspectiva de lo estético como *campo amplio de lo mirado que contribuye a la conformación de un ambiente (escolar, en nuestro caso) y que es susceptible de análisis por medio de las metáforas que los objetos portan*, revelándose así una faz política de lo estético que incide en la identidad de los sujetos escolarizados. Como puede verse, construimos una definición de estética en base a fragmentos previos por los que ya

hemos transitado (ambiente, metáforas, sistemas de legalidades, identidad) y que atraviesan nuestras tres grandes dimensiones de análisis. Lo estético, entonces, se construye aplicando el arsenal teórico amplio a la mirada *desde* los objetos. Esta perspectiva se reconoce antecedida por los estudios sobre los objetos de Baudrillard (1969), sobre las metáforas de Lizcano (2009), por la posición de Ranciere (1996) sobre este diálogo entre estética y política que han sabido retomar en el ámbito educativo Frigerio y Diker (2007) y otros autores reunidos en esa compilación, donde puede destacarse el brillante estudio de Zerbino (2007) sobre la estética del castigo. También se emparenta con las consideraciones de Mandoki acerca de la estética como socio-estética, y como estudio de la "condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso" (Mandoki, 2006), aunque no es, literalmente, ninguna de ellas.

Aunque resulte redundante u obvio desde la perspectiva de los estudios estéticos actuales – que han superado estos dilemas hace mucho tiempo – es pertinente aclarar en el contexto de una investigación del campo educativo como ésta que este enfoque se diferencia de cierta concepción desde la que la estética ha sido inmediatamente asociada al arte y a la belleza, y desde la que los estudios estéticos muchas veces son estudios sobre la obra de arte, el objeto artístico o "lo bello". Aunque pertinente en el campo de las artes y susceptible de inúmeros debates y diferencias sutiles que en la que no nos adentraremos, esta amplia perspectiva no nos servirá de referencia pues la estética no será para nosotros estudio de lo bello, en el mismo sentido que la gastronomía no lo es de lo sabroso ni la economía de lo caro. Ni siquiera se analizará en absoluto la cuestión de la belleza que, a los efectos de nuestro propósito de discernir modos visibles de expresarse de "lo escolar", carece de todo interés. Entenderemos lo estético como ámbito de un discurso visual, en el sentido de que envuelve a las personas con objetos metaforizados y así contribuye a confirmar un ambiente que, en su carácter de entorno vivido, define también lo escolar.

Si los objetos, como leímos en Lubar y Kingery (1993) conforman fronteras entre nosotros y el mundo que habitamos, median nuestra experiencia del ambiente, estabilizan nuestro lugar en el mundo proveyéndonos una referencia para medir el entorno, entonces las metáforas que de ellos emanan tienen un peso y una relevancia que trasciende la cuestión decorativa. No son meros accesorios, sino elementos centrales en la construcción de las "verdades" escolares, y es ésa la faz estética que nos interesa destacar aquí.

Existen antecedentes de este abordaje social/cultural de lo estético. Un interesante estudio antropológico de Matereke y Mapara, muestra los conceptos estéticos de una tradicional sociedad africana (los Shona) y analiza cómo los valores morales de esta comunidad y sus conflictos intergeneracionales pueden ser entendidos por medio de sus opciones estéticas (Matereke y Mapara, 2009). La etnografía escolar, aunque lejos de las comunidades exóticas que estudiaban los primeros antropólogos, puede abreviar de este procedimiento y entender algo de la micropolítica y el sentido de las prácticas en las escuelas, por medio del análisis de sus matrices estéticas.

La idea de reconocer "matrices estéticas" en el ambiente escolar apunta a objetivar, reconocer y en definitiva someter a análisis algunos de los elementos que constituyen el complejo aspecto estético del ambiente escolar. Aunque hasta donde pudimos indagar no parece formar parte funcional de teoría alguna, la expresión *matriz estética* es utilizada en forma asistemática en la crítica de arte para individualizar conjuntos de elementos comunes dentro de un universo visto, escuchado o leído, para otorgar organización a ese resultado final complejo en el que se reconoce un "efecto" de experiencia estética discernible. Y es así como lo definiremos aquí, sin más. Sostendremos además que, metodológicamente, a la matriz estética subyacen dos invitaciones investigativas: la invitación a seguir hacia atrás las pistas genealógicas de un origen y la huella de las asociaciones y semejanzas de referencia que el discurso aglutina. Es decir, la búsqueda del hilo histórico que sedimenta en la cultura escolar ciertos rasgos reconocibles como herencias eclesiásticas, militares, tecnológicas, etc. y el análisis más horizontal de las metáforas que en la realidad actual se redefinen y forman parte de la negociación cotidiana del sentido.

Las matrices estéticas que se analizarán guardan relación con una serie amplísima de hechos cuya genealogía remite a lugares tan dispares como la historia nacional, la fuerza de instituciones como la iglesia y el ejército, el sentido otorgado en los nacimientos del sistema educativo a la escritura y la alfabetización respecto de la ciudadanía y la moralización de la población, a la higiene, a las identidades profesionales, a los contrastes entre niveles de enseñanza, a los debates actuales acerca de las nuevas tecnologías, a los medios masivos de comunicación, entre muchos otros asuntos. No ahondaremos en el rastreo de cada uno de ellos, por dos razones. Primeramente, porque abundan los estudios específicos acerca de cada una de esas temáticas o problemas; segundo, porque el verdadero propósito que perseguimos es reunir y acotar, para poder analizar y comprender, el aspecto

estético del ambiente escolar que, sin dejar de integrar cada uno de estos elementos, no se conforma exclusivamente con ninguno de ellos. La dirección que seguimos es, a esta altura, hacia adentro y no hacia atrás. Partiremos de imágenes y episodios de la vida cotidiana escolar y procuraremos entenderlos a la luz de estas agrupaciones simbólicas que procuran dar sentido a lo que se mira.

En otros apartados se ha trabajado más específicamente la cuestión de la mirada desde la perspectiva de los sujetos que miran. Aquí, la mirada será entendida desde la perspectiva de los objetos mirados. Un concepto de Spencer puede servir para entenderlo; él propone ampliar el entendimiento de lo visual y de lo que usualmente llamamos "la historia oral", referida también en nuestros propios documentos curriculares como "memoria colectiva" para incluir lo *dicho visual*<sup>64</sup> dentro del análisis de la historia oral. A partir de un estudio de caso centrado en las lecturas de una fotografía grupal tomada a un grupo de alumnas en una salida escolar y su interpretación actual del sentido de su uniforme escolar, sugiere que "añadiendo una lectura adicional, la del *cuerpo visualizado*, al método relacional centrado en la voz, podemos considerar el sentido que adquiere el cuerpo uniformado para el individuo" (Spencer, 2007:227). Spencer ahonda también en el significado del uniforme escolar, tanto para la institución como para el individuo, dialogando con los escritos de Inés Dussel (2000), y su detallado análisis histórico del uniforme escolar.

La idea de usar imágenes para entender la cultura escolar incluye también la de analizar qué imágenes se eligen para mostrar, es decir, en qué imágenes distintos actores se sienten reflejados y representados. Esto es estudiado por Burke y Grosvenor (2007) en relación a las imágenes "progresistas", mediante la comparación de archivos históricos fotográficos realizados en dos escuelas, y revisando lo mostrado y los modos en que aquello había decidido ser mostrado. "Cuando examinamos estas fotografías", afirman, "no estamos simplemente reconociendo el potencial de las imágenes para producir conocimientos nuevos para lo que ya supimos sobre esas escuelas por medio de fuentes convencionales (...), estamos elevando la fotografía desde su contexto y construyendo una nueva perspectiva de análisis a través de una taxonomía de las representaciones visuales de la escuela, especialmente en lo que se refiere a lo que llamamos "la imagen progresista" en la historia de la educación" (ob.cit.:158).

---

<sup>64</sup> En un sentido similar, Grosvenor estudia "las historias que contamos y las imágenes que ponemos junto a esas historias, la práctica histórica y el poder de las imágenes para generar nuevos enfoques de investigación" (2007:608).



Sugieren entonces que el afán de mostrar lo progresista, lo nuevo, se expresa en estas selecciones fotográficas, en sus perspectivas, en los enfoques y escenarios contruidos. Entre los elementos de la tipología de rasgos que otorgan identidad progresista a las imágenes se destaca: a) la posición secundaria de los adultos en las fotos (fotografía ejemplo 1), donde desde nuestra propia lectura nos interesa destacar la presencia de los objetos como elemento nodal hacia el cual confluyen las miradas, y que ocupa el centro de la imagen; b) la imagen del niño solo concentrado en una actividad, a la que subyace el interés puesto en la actividad del alumno por sobre la palabra del maestro y otra serie de tensiones históricas que los autores analizan en profundidad pero que no son relevantes a los efectos de nuestro propio análisis (fotografía ejemplo 2); c) la posición, expresión y movimiento de los cuerpos infantiles, especialmente en grupo. El juego activo y enérgico que muestra la cara opuesta de lo que hemos descrito aquí como la *gestualidad* hegemónica del ambiente del aula, que dicta reglas para la situación de clase (fotografía ejemplo 3); y d) el niño como constructor y realizador, especialmente en relación a las actividades artísticas, y podríamos agregar, científicas (fotografía ejemplo 4).



**Fig. 35 Ejemplo 1. Burke y Grosvenor, 2007.**



**Fig. 36 Ejemplo 2. Burke y Grosvenor, 2007.**



**Fig. 37 Ejemplo 3. Burke y Grosvenor, 2007.**



**Fig. 38 Ejemplo 4. Burke y Grosvenor, 2007.**

Los elementos filosóficos e ideológicos que constituyen el discurso visual de la fotografía educativa progresista de la posguerra en Estados Unidos son importantes para nosotros, no tanto por su carácter de dato histórico sino porque constituyen una referencia del tipo de análisis de lo visible que ha inspirado algunas líneas de estudio de esta investigación. En los próximos párrafos, formularemos la existencia de, por ejemplo, bases estéticas de la identidad profesional en las flores de cartulina de las carteleras, o un foco de resistencia ideológica en los stickers de Ben-10 de los niños, entre otras cosas; y es en apoyo de tales tesis que, creemos, este repaso adicional de procedimientos similares, en el que aún ahondaremos un poco más, puede resultar apropiado.

### 9.1.1 Remetaforizar los objetos como forma de construcción de lo escolar

#### **Notas del trabajo de campo, fragmento.**

Amelia me permite acompañarla unos minutos mientras hace guardia en la puerta, recibiendo a los chicos. Me cuenta que comenzó a trabajar en la escuela como cocinera, y que luego de un tiempo le ofrecieron este nuevo puesto (una especie de casera-portera) que ella siente como más importante: "yo tengo las llaves de toda la escuela", dice con orgullo. A continuación relata varias situaciones en las que su ayuda abriendo o manteniendo cerrados ciertos espacios la mantienen ocupada.

La categoría de la ocupación de Amelia está dada por las responsabilidades que asume, y éstas, representadas por la llave como objeto de poder. La llave es significativa porque es la instancia material que, en última instancia, permite el acceso a los subespacios y a la propia escuela, o lo restringe. La cuestión de las llaves ha sido estudiada especialmente por Elsie Rockwell desde una mirada histórica. Las referencias a los conflictos acerca de llaves, afirma, son reveladores respecto de la transferencia de poder entre las autoridades escolares: "Las llaves estuvieron entre los ítemes que mas aparecieron en los inventarios escolares en el siglo XIX junto con los relojes (...)". (Rockwell, 2005:38).

La llave es un ejemplo del modo en que los objetos, además de cumplir una función, se insertan en una cultura amplia y forman parte de un ambiente, en este caso escolar, que les otorga sentidos muy específicos en lo local y desde la experiencia de las personas. Los objetos se miran y se usan desde un marco imaginario, que educa y prepara esa mirada y otorga, mediante mecanismos complejos, un significado a cada objeto. La mirada sobre las cosas, así concebida, "no mira nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta" (Lizcano, 2009; cf. Dussel y Gutiérrez, 2006).

El trabajo de Lizcano sobre las metáforas y los imaginarios que las conciben formula varias hipótesis al respecto que nos resultarán aquí de utilidad. Analiza, por ejemplo, cómo el juego de oposiciones entre lo Yin y lo Yan que gobierna todo en la tradición china incidió también en las matemáticas, "haciendo que la oposición entre números negativos y positivos surgiera en el imaginario chino con tanta facilidad como dificultad tuvo en el imaginario europeo, que todavía en boca de

Kant habría de seguir discutiendo si los negativos eran realmente números o no” (Lizcano, 2009:34). El imaginario en que cada uno habitamos y que nos habita, dice Lizcano, “nos obstruye así ciertas percepciones, nos hurta ciertos caminos, pero también pone gratuitamente a nuestra disposición toda su potencia, todos los modos de poder ser de los que él está preñado. (...) La mirada da realidad a lo mirado” (Lizcano, 2009:34).

Estudiar el ambiente desde la perspectiva de la cultura material es, de alguna manera, estudiar lo imaginario y las metáforas tal como llegan a plasmarse en los objetos. Al menos en lo que refiere a lo visible, son definiciones casi superpuestas. La diferencia principal estriba en que lo imaginario es definido como cualidad subjetiva otorgada al objeto por un colectivo, y que queda más o menos impresa en éste, mientras que nuestro concepto de ambiente supone una mayor atención a los gestos en movimiento, a la vida de relación. En cualquier caso, dice Lizcano, un análisis puramente funcional de la “letra escrita” de la realidad, tiene un costo: suele ocurrir en esos casos que “el imaginario que muchos estudios sacan a luz no es otro que el del propio estudioso. Y para ese viaje alrededor de sí mismo, bien le hubiera sobrado tanta alforja empírica y conceptual” (ob.cit.:34).

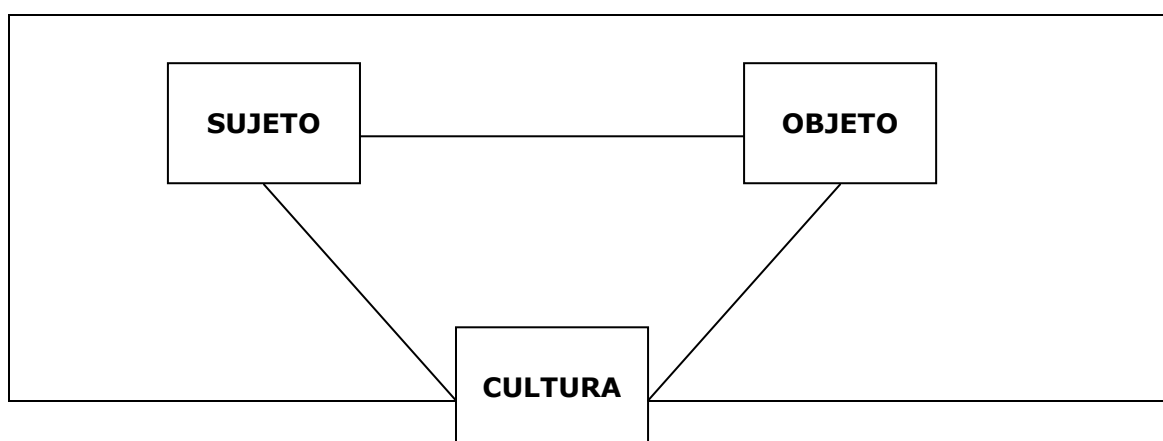
El imaginario, por otra parte, no puede estar poblado sólo de imágenes, incluso “debe situarse un paso antes de éstas, pues de él emana tanto la posibilidad de construir cierto tipo de imágenes como la imposibilidad de construir otras” (Ob.cit.:40). De manera similar, podríamos afirmar desde nuestras propias categorías que hay un ambiente que es el resultado de la manifestación del imaginario en gestos, relaciones sociales y objetos producidos y utilizados.

La idea de analizar lo visible en su calidad de cosa vista y mostrada desde una aspiración más operativa, proponiéndonos – como aquí lo hacemos – construir algún marco conceptual que ayude a entenderlo en su complejidad, se enfrenta a varios problemas teóricos. Hay por un lado una mirada estética “política”, o de las visibilidades, que se interesa en analizar cómo se otorga sentido a lo que se mira, se esconde, se muestra, a la que ya hemos hecho alguna referencia párrafos atrás. Este enfoque se mueve dentro de un gradiente que va desde lo que se muestra con orgullo hasta lo que se esconde con vergüenza, lo que se hace a puertas abiertas y lo que se discute en privado, los objetos que se colocan en una posición privilegiada, cerca de la entrada de la escuela, sobre la puerta del despacho del director, o sobre los armarios del fondo del aula, en un depósito, etc. Para Viñao, hay una suposición teórica sobre la cual reposa este tipo de análisis y que es un

principio básico: "la ubicación y disposición de espacios destinados a una función o fin determinado dentro de una institución reflejan tanto la importancia percibida como la concepción sostenida sobre su naturaleza. (...) La ubicación en el edificio (...) y la disposición física de las áreas o espacios reservados para la oficina del director [por ejemplo] reflejan concepciones sobre su naturaleza y roles" (Viñao, 2005:47).

En otro orden, la mirada estética, sin dejar por ello de ser política, puede interesarse en los procesos subjetivos, en las identidades diferenciadas que permiten alumbrarse a partir de los objetos, entendidos como portadores de metáforas. La posesión y uso de ciertos objetos paradigmáticos, de este modo, puede apoyar los diferentes modos de ocupar el lugar del docente y el lugar del alumno, a partir de singularidades estéticas. La misma operación, vista desde el otro lado, funciona como medida de interrupción: para ser un maestro "estricto", por ejemplo, es más o menos imprescindible vestirse como uno, utilizar materiales y asumir posiciones físicas que sean congruentes con un profesor estricto. Iguales consideraciones caben para los alumnos y el modo y frecuencia de uso de objetos ilícitos y extemporáneos, por ejemplo, además de los ajustes que, como estrategia identitaria, cada uno realiza a su kit-maestro y su kit-alumno.

En ese segundo sentido del objeto como metáfora que apoya la construcción o sostenimiento de la identidad de alumno o de maestro, cabe esbozar un esquema del funcionamiento de aquel proceso por el cual los objetos se significan metafóricamente en la escuela. Concibamos, siguiendo la profusa literatura antropológica que sostiene esta suerte de axioma, a la relación sujeto - objeto material como mediada por la cultura, en una relación triangular donde el objeto es definido por la cultura para ser puesto a disposición del sujeto cargado de determinaciones semánticas, pero a la vez es modificado, "habitado" por el sujeto incidiendo en ese proceso cultural, del cual forma parte.



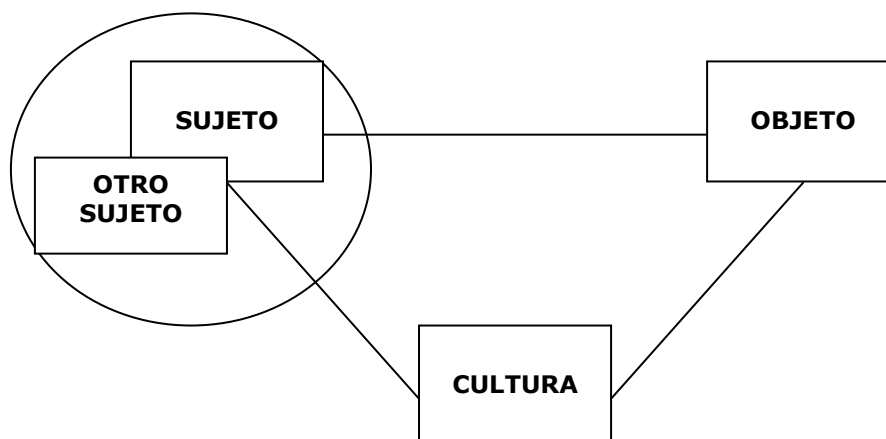
**Fig. 39 Esquema de la relación sujeto-objeto mediada por la cultura**

Cada objeto es tributario de una carga subjetiva: emotiva, catexial, asociada a las expectativas que su status, su valor y sus referencias específicas sugieren en el sujeto. Esta carga no es una construcción individual, sino que tiene lugar, como se ha dicho, en el contexto de la cultura. En algunos ejemplos paradigmáticos esta cualidad cultural se ve con toda claridad. La bandera está investida de las referencias emotivas propias del sentimiento nacional y comunitario que explícitamente representa. También sugiere, en forma bastante clara, la rigidez del orden disciplinario escolar, al asociarse a las formaciones de estilo militar en las que casi invariablemente se organiza el alumnado para izarla y arriarla, y a los privilegios y estratificaciones que se siguen de la figura del abanderado, por ejemplo. Otro ejemplo lo pueden constituir los equipos informáticos. Una computadora en la escuela aparece ataviada con atributos y una metaforización que en los comienzos de la informatización de las escuelas era de un tono futurista e hipermodernizante, y que se tamiza hoy con la mirada más espontánea de los nativos digitales, para quienes las máquinas constituyen en mayor medida un espacio social cotidiano.

Todas estas ideas asociadas a los objetos elegidos como ejemplos, sean o no descripciones acertadas de los mismos – no nos interesa para el caso hacer ahora una descripción del contenido sino del fenómeno – son fácilmente reconocibles y existe un acuerdo acerca de estos significados. Pero la relación sujeto – objeto también – y aquí es donde la cultura puede verse “más de cerca” por medio de la noción de ambiente escolar – tiene lugar en forma local, y es permeable a discrepancias más acotadas. Hay consensos (más o menos explícitos, según el caso) acerca de qué sentido debe atribuirse a cada forma, que connotación a cada diseño, pero hay también espacios flexibles en los que los sujetos pueden, junto con sus pares próximos, variar el contenido de estos consensos. Dentro de este margen funcionan los procesos que llamaremos de remetaforización.

Al adentrarse en los gestos del aula y sus variantes en situaciones específicas, nuestro trabajo de campo ha sugerido la importancia vital de la figura del otro-próximo que comparte la mirada común de la cultura, pero también la posibilidad de asumir un afán de exterioridad respecto a aquélla, en esta posibilidad de otorgar un sentido propio a los objetos. Así, remetaforizar un objeto es acercarse a ese

triángulo en un acto de apropiación del objeto en su contexto cultural – en primer lugar – y de participación de la construcción de ese consenso, en una instancia posterior.



**Fig. 40 Esquema de la relación sujeto-otro próximo**

### **9.1.2 El estanque con peces: objeto de la cultura, del ambiente y del sujeto**

Habría entonces tres momentos en la remetaforización de los objetos.

#### *Estereotipo genérico*

Un punto cero que se corresponde con el estereotipo genérico: una computadora es algo "moderno", una bandera es algo "patriótico", "acartonado", "rígido", pero también asociado a la libertad y a la soberanía, etc. La cultura, entendida en su superficie primera como trasfondo más o menos naturalizado más que como cosa viva y en movimiento, impone al sujeto un sentido para el objeto. El objeto es lo que todos creen que es, o *lo-que-todos-creen-que-todos-creen* que es.

Este primer momento se parece bastante a lo que suele llamarse "estereotipo". Martínez Martínez, en un prolijo repaso de los hitos en el estudio del estereotipo, y repasando textos clásicos de Lippman, Katz y Braly y otros, habla del estereotipo como "imágenes o esquemas de nuestra mente que contienen una creencia simple, parcialmente incorrecta, a la vez funcional e inevitable, que involucra en su exposición factores emocionales. Los estereotipos no son neutrales, están cargados de sentimientos y valores" (1996:19). Analiza asimismo la cuestión del "consenso que llega a alcanzarse en una comunidad acerca del contenido del estereotipo", que nos interesan especialmente para definir esta primera instancia del objeto como metáfora (ob.cit.:23).

### *Puesta en diálogo*

El segundo momento lo constituye la puesta en diálogo de estas concepciones. No necesariamente se trata de una discusión explícita acerca del significado latente de los objetos, sino del sentido implícito que se discute al decidir cómo utilizarlos, dónde ponerlos, a quién y cómo hacer responsable por ellos, etc. El sujeto dialoga con la cultura y con otros próximos, con quienes comparte esa perspectiva situacional particular de vivencia de los "mandatos" de la cultura, acerca del sentido de los objetos. El estereotipo es, en el contexto de la relación con el otro próximo, problematizado, puesto en duda. Esto, por supuesto, no tiene lugar principalmente en el contexto de debates explícitos sino al ruedo de los modos de significar propios de la vida cotidiana y de relación.

### *Remetaforización*

Finalmente, la remetaforización es la instancia en la que el sujeto logra un equilibrio consistente y lo intenta transferir a otros por medio de estrategias explícitas de persuasión. Define no sólo su propia relación soberana con los objetos, sino su posición, que puede ser también de resistencia, frente a la cultura.

Una de las escuelas observadas posee una arquitectura particular: es un edificio de varios pisos en un barrio donde las escuelas públicas son casas viejas hechas escuela o edificios amplios de una o dos plantas (conocidas como "escuelas Cacciatore")<sup>65</sup>. El relato cuenta que en la escuela fue construido, como detalle decorativo, un estanque con peces. Una de las primeras cosas que me mostraron al visitar la escuela fue el jardín al lado del patio de recreo en cuyo centro estaba el estanque. Era claramente un signo de originalidad y de status. Al acercarme, noté que no había peces. "Murieron cuando la directora tuvo que tomarse 15 días de licencia", se lamentó una portera encargada de guiarme en esa primera visita, en un sutil acto de subordinación a la premisa sobre la indispensable función directiva, expresada en su responsabilidad, al parecer indelegable, en el cuidado de los peces. Posteriores indagaciones mostraron que el estanque había sido y era objeto de diferentes definiciones por parte de diferentes actores.

---

<sup>65</sup> Osvaldo Cacciatore, Intendente de facto de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1976 y 1982, bajo cuya gestión tuvo lugar la instauración de ciertos rasgos arquitectónicos que en la jerga actual otorgan a dichas instituciones el nombre de "escuelas Cacciatore".



En este caso se reconoce en el estanque un signo de sofisticación decorativa, asumiendo los rasgos paisajísticos del jardín clásico de conexión con la naturaleza, bastante contrastantes con el aspecto que habitualmente se espera de un espacio escolar. Algunas expresiones producto de esta indagación sugieren sin embargo que si bien perdura la metáfora original del estereotipo genérico, también se le asignan otros valores. Como veremos más adelante, la escuela en tanto cosa vista y estetizada en un ambiente con identidad propia se puede desagregar en una serie de matrices estéticas, ninguna de las cuáles reconoce parentesco con el estanque. Originalmente, entonces, el estanque era una intrusión exótica que daba a la escuela un tono especial, quizás excéntrico.

Algo de esto ha de haber sobrevivido para que se mantuviera el ritual de mostrarlo y nombrarlo al recorrer la escuela. Sin embargo, su presencia sostenida en un ambiente particular le fue otorgando nuevos sentidos, entre los que pudimos reconocer dos, contrastantes y en disputa. Por una parte, símbolo de la fallida o falaz aspiración de cambio, y tal vez una forma de poner en evidencia lo que la escuela no logra en materia de ascenso social siendo una escuela pobre. Una maestra, al relatar su experiencia como suplente en sexto grado, afirmó: "Mucho equipo, mucho estanque con peces, pero a la hora de resolver este problema...". Otra maestra, de segundo grado, asegura que "la escuela es linda, tiene telescopio, microcine, hasta un estanque con peces, pero la verdad es que estos chicos, pobrecitos, tienen muchas dificultades y eso no se arregla así nomás". Al parecer, este sentido atribuido al estanque se delinea como la imagen de un monumento a la intención fallida de mejora, o falacia que aparenta lujo y excentricidad allí donde en realidad no hay más que una escuela para chicos pobres que presentan serias dificultades y que aún en segundo grado no llegan a adquirir la lectoescritura. Es una definición por reacción. Desde lo que más adelante se desarrollará en cuanto a las matrices estéticas del ambiente escolar, puede decirse que esta mirada sobre el estanque se construye desde una posición de *diferenciación ideológica*.

En el otro extremo, el estanque es objeto de una lectura didáctica, asociándose a los rasgos más *técnicos* del ambiente escolar. Es visto como un espacio en el que los alumnos pueden recolectar insectos, aprender acerca de los seres vivos, realizar experimentos. De hecho, en el hall de entrada de la escuela se han colocado peceras con peces pequeños y un terrario, como formas de ampliar y complementar las actividades que parecen haberse motivado en la disponibilidad del estanque.

El ejemplo del estanque ha servido para mostrar dos recorridos posibles para el sentido original del estereotipo genérico ofrecido por un primer paneo cultural sobre un objeto, que tras desarrollarse y confrontarse en relaciones entre pares, se resignifica cuando los sujetos buscan y encuentran opciones en sus conversaciones, propuestas y acciones compartidas. Los dos puntos de llegada del proceso de remetaforización del estanque (el estanque como espacio en el que los alumnos pueden recolectar insectos, aprender acerca de los seres vivos, realizar experimentos y el estanque como símbolo de la fallida o falaz aspiración de cambio) han llegado a construirse en el contexto de intercambios cotidianos entre pares, en conversaciones casuales como las que se han traído aquí en calidad de evidencias de su existencia. A los efectos de la remetaforización, estas charlas casuales son un espacio de disputa de significados en los que como hemos visto se juega mucho más que el uso práctico del estanque.

### 9.1.3 Los objetos y la mirada

No soy de muchas palabras  
Y hay muy poco que contar  
Las cosas se cuentan solas  
Sólo hay que saber mirar

Piero

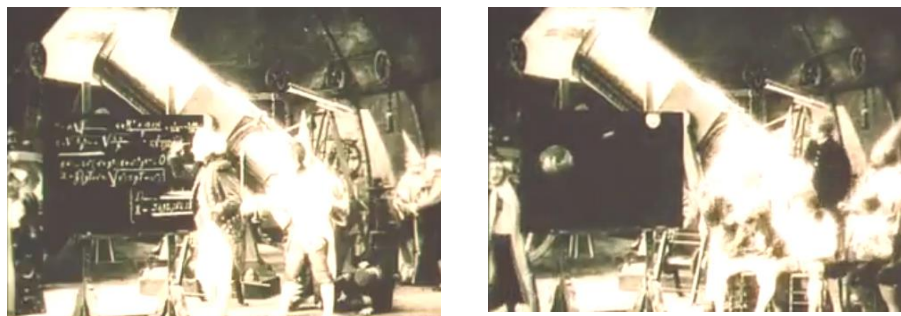
En este apartado conceptualizaremos la relación entre el objeto y la mirada, analizaremos las formas de mirar que la escuela habilita para los diferentes lugares escolares y esbozaremos un marco previo para la posterior elaboración de las distinciones centrales de este capítulo, referidas a lo que llamaremos las *matrices estéticas* del ambiente escolar. Creemos oportuno partir de un ejemplo histórico, que ofrece una curiosidad hallada durante el recorrido cinematográfico propuesto por Inés Dussel en el contexto de un seminario de posgrado<sup>66</sup>. Se trata de un film de 1908, en el que Segundo de Chomón homenajea al clásico *Viaje a la Luna*, de George Melies. Este director aragonés incursiona así en un género lógicamente poco difundido en los primeros tiempos del cine: la *remake*. Este filme evoca la idea del viaje a la luna, en diálogo con las famosas novelas de Julio Verne y H. G. Wells y, como su antecesor, comienza mostrando una clase pública en la que un científico expone su proyecto de excursión lunar.

Lo curioso de la versión de Segundo de Chomón es que el profesor utiliza, para su exposición, un artilugio que cualquier historiador poco documentado de los siglos venideros podrá confundir con una presentación de powerpoint. Ante el infructuoso

---

<sup>66</sup> Cultura Visual y Educación (dictado por Inés Dussel, UNC, octubre de 2009)

intento de hacer entender su proyecto mostrando innumerables fórmulas matemáticas en un pizarrón, solicita la ayuda de sus asistentes y da vuelta la placa oscura dejando ver una imagen en movimiento del proyectil que atraviesa lentamente la pantalla hasta una pequeña luna ubicada en el otro extremo.



**Fig. 41 Las dos superficies de mostración que utiliza el científico en *Excursión a la Luna*: el pizarrón repleto de fórmulas y la presentación animada.**

Al parecer, como en las primeras imágenes escolares modernas del Orbis Pictus que analizamos en un capítulo anterior, también en el temprano siglo XX una imagen era necesaria para apoyar una explicación. Pero a diferencia de los postulados comenianos, en la película de Chomón se hace evidente que una imagen sofisticada y en movimiento era mejor que una imagen estática. Quizás se preguntaba, como lo haría Aumont un siglo después, ¿Por qué no es evidente que un relato pueda situarse en una imagen? (Aumont, 1997). Tras esta demostración, de hecho, todos los personajes corren presurosos al cohete. Hay, sin embargo, una dimensión que excede lo puramente didáctico, lo perceptivo o lo icónico y visual: el artilugio está cargado de una connotación modernizante. Es novedad. Es avance, es progreso: se autoproclama y se reconoce como irreverente irrupción en un universo de objetos que desde su silencioso rigor estático le ceden la capacidad de sorprender. La proyección de Chomón, como la película misma, se impone a nivel del ambiente.

#### **9.1.4 Lo mirable y lo mirado en la escuela**

La pregunta "didáctica" es: ¿cuál es el mejor modo de mostrar ese camino a la luna? ¿El arduo, técnicamente calificado y científicamente legitimado entramado de premisas lógicas sistematizadas en las fórmulas matemáticas, puestas en un primer plano por el pizarrón pero sólo comprensibles articuladas con la explicación, la orientación, la palabra del maestro? ¿O el hecho literal proyectado, pleno de deslumbramiento y apoyado en la eficacia de hacer sentir al otro que *puede entender mirando*, que de algún modo entrega la realidad más o menos cruda, más

o menos virgen (o aparentemente cruda y virgen) para que sea el alumno el que la interprete? Es la pregunta de Rabazas Romero cuando analiza los materiales didácticos como "artilugios para fascinar" (2009:275), cuyos comentarios acompañaron nuestro repaso de tradiciones investigativas en un capítulo anterior.

La pregunta estética, en cambio, tiene más que ver con el efecto del artefacto en el sistema de relaciones desde el que es concebible mirar. Hemos sostenido que "mirar" es, junto con "escuchar" uno de los componentes esenciales de la atención como gesto del ambiente-aula. La escena del filme invita a pensar más detenidamente algunas distinciones acerca del lugar de las cosas miradas o mirables en el aula. Dejaremos, claro, el corto de De Chomón, pero nos enfocaremos en otro espacio (el aula escolar) que guarda con aquél semejanzas notables: un maestro, muchos alumnos, un saber a ser comunicado, una utopía, una dificultad, un debate entre métodos. Antes de adentrarnos en esta mirada sobre la mirada, en esta indagación estética del ambiente, sin embargo, una consideración adicional sobre este marco amplio de los objetos puestos en la escuela para ser mirados (además de escuchados, usados, etc.) y los aportes que desde las teorías visuales y las artes combinadas vienen haciéndose, que sugiere a nuestro juicio un aporte en al menos cuatro sentidos diferentes.

En primer lugar, como la posibilidad de pensar los lenguajes visuales provenientes del mundo del cine y su riquísimo arsenal teórico como insumos pedagógicos. Pensar la clase como un montaje, el currículum como diégesis educativa, el currículum oculto como "fuera de campo". Este sentido pedagógico, tentador para el docente y para el buceador de metáforas, aunque expuesto a los traslados superficiales, se expone a la impericia de quien actúa por fuera de sus disciplinas de origen pero fascina como todo aquello que abre horizontes y desafía las imágenes explicativas vigentes para pensar el sentido de las prácticas. Vale la pena además considerar que al pensar la teoría sobre la imagen como teoría sobre la enseñanza, por otro lado, atinamos a reiterar lo que un siglo y medio atrás hicieron las ciencias sociales en general respecto de la física y la biología. Conceptos que hoy nos resultan familiares, como "economía libidinal" u otros híbridos de uso frecuente, han de haber sido percibidos en su momento como construcciones equivalentes a lo que hoy nos invita a sentir esta nueva conjunción.

Un segundo registro de lectura sería el del indicio metodológico, en tanto sostiene que hay algo que saber sobre los alumnos a la hora de enseñarles: son sujetos visuales, portadores y generadores de una cultura visual, espectadores. Enseñar

demanda entonces tomar estas cualidades en consideración de modo análogo al que legitima los saberes psicológicos acerca del niño para entender su desempeño escolar. Si de aquí se sigue la pertinencia de una psicología evolutiva de la visualidad o cosa por el estilo, es un asunto a ser discutido. En cualquier caso, es cierto que los modos de mirar de los alumnos dentro y fuera de la escuela condicionan en alguna medida sus modos de aprender – si acaso como veremos, aprender en la escuela a veces se parece, o demanda, saber mirar – y sólo por eso ya puede reconocerse en esta dimensión una vía legítima de indagación.

Tercero, aunque se trate de la lectura más lineal, y quizás la más frecuente, este conjunto de reflexiones invita a considerar los modos de uso del material audiovisual como recurso y a considerar cualquier material escolar como uno que, además, se muestra y se ve. Enseñar por medio de películas, fotos, usar presentaciones de powerpoint, en fin, incorporar criterios de uso de este tipo de material, devenido didáctico. De todos modos, la linealidad de esta lectura es relativa. La pregunta acerca del modo de incorporar imágenes en la enseñanza puede parecer poco profunda, pero no es la única que puede formularse. Siguiendo las ideas que De Castell plantea para la tecnología en general, podría indagarse sobre un enfoque que esboce una teoría educativa de la imagen. Según esta autora, “un modo de repensar los usos y propósitos de las nuevas tecnología en la educación podría partir de un nuevo posicionamiento respecto de premisas teóricas básicas, preguntando no ya cómo la educación podría usar las nuevas tecnologías, sino qué es lo que, educacionalmente, éstas son capaces de ofrecer. En vez de conceptualizar la tecnología educativa, de este modo, el foco se dirige hacia una teoría *educativa* de la tecnología” (De Castell, 2002). De algún modo, esta dimensión es la que se contiene en las preguntas de Didi-Huberman sobre las que Dussel procura reconocer los indicios de una pedagogía: “¿a qué género de conocimiento puede dar lugar la imagen? ¿Qué género de contribución al conocimiento histórico este “conocimiento por la imagen” es capaz de aportar?” (Didi-Huberman, 2006:14; Dussel, 2009).

Finalmente, la idea de la imagen, su cultura y sus profundidades conceptuales como propio objeto de conocimiento, susceptible de ser enseñado. En esta dimensión se inscribe la aspiración de la escuela de formar “espectadores críticos”, por ejemplo, pues aspira a generar una reflexión sobre la propia mirada y lo mirado, devenidos objeto de estudio.

### 9.1.5 La escuela forma espectadores: ¿la televisión forma alumnos?

¿En qué convicciones se sostiene esa creencia incuestionable de que *enseñar* es mostrar y decir, y *aprender* es mirar y escuchar, registrando luego por escrito? Es decir, allí donde Didi-Huberman pregunta "¿a qué género de conocimiento puede dar lugar la imagen?" (2006: 14) lo que nos interesa elucidar aquí – en línea con las preguntas abiertas por De Castell – es ¿sobre qué convicciones acerca del poder educador de la imagen se asienta el sistema de miradas y mostraciones que está en el corazón del sistema de enseñanza basado en esas premisas, y que hemos descrito minuciosamente en apartados anteriores? En la primera pregunta la invitación es a "reescribir toda una *Arqueología del saber de las imágenes*" (Ibíd.), en la segunda, a extraer o deducir las reglas o criterios en uso y analizar sobre qué certezas reposa el uso de estas tecnologías de mostración.

Algunas de las alternativas de esta mirada atenta pueden analizarse apelando a los modelos de mirada que la vida cotidiana de los niños ofrece. ¿En qué otros ámbitos diferentes de la escuela los niños se enfrentan a modelos de visualidad, a formas de mirar? ¿Qué situaciones específicas y diferentes entre sí en la vida escolar abre alternativas para las miradas?

El sujeto que mira ha sido ampliamente conceptualizado como espectador desde las teorías del teatro, la crítica o los estudios culturales. Pero pensar la figura del *espectador* como modelo de mirada para el alumno es algo problemático o presenta al menos algunas limitaciones. Quizás una de ellas es que algo propio de esta posición – la del espectador – es el hecho de que *elige*. Y aunque en muchos casos los alumnos depositen un genuino interés en los contenidos que se les enseñan, y tienda a darse por hecho en las situaciones de enseñanza el compromiso que las instaura (Fenstermacher, 1998; Feldman, 1999) éste dista de ser un dato garantizado. Como ya hemos comentado al analizar la cuestión del saber escolar desde la perspectiva del alumno, éste muchas veces especta menos de lo que espera: *espera* que la clase termine, espera el recreo, espera que algo lo *desaburra*. O espera que el contenido "recibido" le resulte significativo en el sentido ausubeliano, es decir que sea una invitación a recrear sus saberes previos antes que a ejercitar su memoria (Coll, 1988). El *espectador* es un modelo de mirada y escucha propio del mundo mediático: aprecia, disfruta o padece, pero *elige* o es "cautivado" por el objeto mirado. Y también la del espectador – como la del alumno – es una mirada que recibe y se articula con un mostrar organizado, articulado, con

una mostración atractiva, ordenada o al menos comprensible. Y que, en el mejor de los casos, también podría llegar a cautivarlo.

La consideración de la perspectiva del espectador es en sí misma un hecho reciente. Afirma Jauss que "la historia de la literatura, como la del arte, en general, ha sido durante demasiado tiempo la historia de los autores y de las obras. Reprimía o silenciaba a su 'tercer componente', el lector, oyente u observador. De su función histórica, raras veces se habló, aún siendo, como era, imprescindible" (Jauss, 1975:326). Desde su perspectiva, "el arte sólo se [convierte] en proceso histórico concreto, cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras" (Ibíd.). Una vez abierto el juego, una vez habilitada la perspectiva del espectador, aparecen problemas específicos. Siguiendo a Benjamin, por ejemplo, Martín-Barbero describe cierta nueva relación de la masa y las clases populares con el arte, donde "el espectador (...) se vuelve experto, pero de un tipo nuevo en el que no se oponen sino que se conjugan la actitud crítica y el goce". De "retrógrada frente a un Picasso", la masa se vuelve "progresista frente a un Chaplin" (Martín-Barbero, 1999:67). Este tipo de reflexiones, de alto contenido social y político se hacen posibles al instaurarse el triángulo obra-autor-espectador<sup>67</sup> (Véase también: Aumont, 1992; Gombrich, 1998).

Pero aún cuando el modelo de mirada propio del espectador no se reconozca replicado en la vida cotidiana escolar, es posiblemente una forma de visualidad que funciona como referencia en las expectativas y disposiciones de los alumnos a valorar e interpretar lo que se les muestra en la escuela. Por eso creímos oportuno indagar en los modos en que, en el *mirar* de los alumnos, pueden reconocerse huellas de sus experiencias como espectadores. Es una manera de dar cuenta de algún modo de la fuerte presencia de elementos "mediáticos" en la escuela, traídos casi siempre por los alumnos. Y lo es también de inscribirnos en la intención de Dussel de "ubicar la escuela en el medio de la formación de una cultura de la imagen, y no al costado, como solemos hacerlo" (Dussel, 2009:181), "recolocar el sistema escolar en diálogo y conflicto con estas tradiciones visuales, y no por fuera y, claramente, al margen" (ob.cit.:184) y añadiríamos, siguiendo la misma dirección pero en sentido opuesto, ubicar a la cultura de la mirada que los medios instauran en un lugar relevante dentro de la construcción del lugar del alumno.

---

<sup>67</sup> La consideración, o el "descubrimiento" del espectador forma quizás parte del descubrimiento de diversas formas de subjetividad que la cultura, en cierto momento ha habilitado. En el mundo teatral especialmente, donde es más difícil recaer en la clásica definición meramente estadística del espectador, se trata de un acontecimiento significativo. Un referente insoslayable de ese ámbito, Jorge Dubatti, afirmaba en una entrevista que "lo que mantiene vivo el teatro de Buenos Aires no es tanto la crítica, que está fuertemente pauperizada y perdió su potencia, sino la institución crítica del espectador" (Dubatti, 2006)

La experiencia de los niños como alumnos y como espectadores son dos ámbitos fuertes que marcan su relación con el conocimiento y con la sociedad en la que viven. Las investigaciones usualmente relevadas reportan que es habitual que los niños miren entre una y cuatro horas de televisión por día (p.e. Lazar, 1994; Aguaded Gómez y Díaz Gómez, 2008). Y también pasan entre tres y siete horas diarias en la escuela. Como alumnos y espectadores, ocupan buena parte de sus jornadas. Si como se viene sosteniendo, la escuela forma o se propone formar "espectadores críticos"<sup>68</sup> ¿qué tipo de alumnos forma la televisión? ¿Qué herramientas de apropiación del lugar cultural de alumno provee la experiencia de espectador? ¿En qué medida puede reconocerse un sentido inverso al de la escuela que forma para mirar la televisión, es decir, uno que piense el grado en que la televisión forma también alumnos? Si la escuela se propone crear en los alumnos "mecanismos de defensa" intelectuales ante los embates de la cultura mediática ¿crea la televisión mecanismos para sobrellevar una "alumnicidad" que podría llegar a ser percibida como opresiva en algún sentido? Nosotros sostendremos que sí, y en el esquema que más adelante presentaremos acerca de las matrices estéticas del ambiente escolar otorgaremos a lo mediático un lugar preponderante (aunque teñido de extranjería escolar, y justamente allí reside su fortaleza) en la construcción de la experiencia del alumno, en parte análoga a las iniciativas de diferenciación que los adultos construyen desde lo ideológico.

#### **9.1.6 Formas de mirar**

Antes sin embargo, vale la pena echar mano y realizar un somero repaso de otros modelos posibles para pensar el mirar en el ambiente escolar, que se presentaron como imágenes sugestivas, disparadas por las observaciones en el trabajo de campo. El procedimiento fue, al observar diferentes situaciones de la vida cotidiana escolar, preguntarnos ¿a qué se parece la mirada de los alumnos?, ¿a qué se parece la mirada de los maestros?, ¿qué otras situaciones extraescolares evocan esos modos de mirar? Se sugieren entonces las ideas de *voyeur*, *testigo*, *soldado* y *jurado*, a modo de ensayo abierto de posibles cruzamientos entre las miradas cotidianas del alumno y otros modelos más o menos arquetípicos de mirada.

*Voyeur*

---

<sup>68</sup> Ver p.e. Almacellas Bernadó, 2001; Cerezo Arriaza, 1996



El *voyeur* espía, goza, se esconde, roba de lo mirado. Mira sin permiso. Mira algo privado y su secreto reside en el hecho de que hacerlo público representa una amenaza, por eso el *voyeur* articula el mundo privado con el público, pero también remite a lo prohibido o censurado. Históricamente, lo mirado en secreto tiene que ver con el amor y el erotismo, como lo revela la asidua aparición del término en la investigación de la teoría literaria, por ejemplo (Spearing, 1993). En lo que a nosotros nos concierne, la mirada del *voyeur* se funda esencialmente en la ignorancia, en la inconsciencia del otro sobre el hecho de estar siendo mirado o de que alguien está mirando, y en la vida escolar, este mirar furtivo se asocia esencialmente al objeto prohibido. Ya sea el "machete", escondido en la cartuchera o el juguete que no debería estar presente en determinado momento o lugar, el "mirar a escondidas" constituye un lugar recurrente en la vida cotidiana de los chicos en la escuela. Si el castigo se enarbola en el aula a partir del *hacer público* de la mala nota, como vimos, podría decirse además que la mirada *voyeurística* se emparenta en general con la cuestión de la disciplina. Se complementa con varias reciprocidades posibles de parte del docente: la mirada vigilante, la "vista gorda", etc. El objeto, sin embargo, no es solidario con una mirada *voyeurística* porque no es capaz de intimidarse ni esconderse por sí mismo.

#### *Testigo*

El *testigo* observa para testimoniar, ejerce una mirada que ya sea por cómplice o por víctima, toma partido o se oculta. Después de ver, el testigo ocultará o delatará lo visto. Y es éste escenario, el de la delación en los conflictos, el que mejor representa esta forma de mirar en el cotidiano escolar. "Seño, fue el, yo lo vi". La delación, además, aparece como una de las herramientas regulatorias de la legalidad horizontal de los alumnos en el esquema de "capas" disciplinarias que presentamos en un capítulo anterior. Otros espacios, como el de la reunión de padres o la entrevista, en la que el docente relata lo que vio en el grupo de niños, pueden reconocerse también como tributarios de este tipo de mirada que capta y guarda registro para luego poder dar cuenta.

#### *Soldado*

El *soldado* mira atento para mantenerse alerta ante las voces de mando, o bien para esconderse del superior que le impartiría órdenes. Trata de "acovacharse"<sup>69</sup> y no ser mirado. Demanda una actitud de respuesta al mando (solemne, autoritario o benévolo) al que se dirige. También contiene una idea de mirada "doble", hacia el superior y a la vez hacia sus pares, indispensable para asegurar una reacción homogénea. El final del recreo, en que la maestra insiste para que los chicos regresen y ellos quizás prefieren seguir jugando, insta una casi invariablemente esta forma de mirar. Pero también los momentos de formación, los actos escolares, el acto de solemne izamiento de la bandera. La situación del alumno "rateado", aunque poco frecuente en la escuela primaria, es un ejemplo adicional acerca de esta mirada que mira, para no ser vista.

#### *Jurado*

---

<sup>69</sup> El término "acovacharse" significa, en la jerga de policías y militares, exactamente eso: mantenerse en un lugar o actitud discreta, *poco visible*, para no ser objeto de órdenes indeseadas a las que se debería dar cumplimiento.

El *jurado*, finalmente, es aquél que mira para dictaminar. Mira expectante de un "buen" desempeño que amerite una calificación positiva. La evaluación es, naturalmente, el entorno escolar en el que se reconoce esta forma de mirada. Mirar, para juzgar. Esto demanda una mirada que está a la vez en el sitio de lo mirado y en otra escena, puesto que se juzga comparando lo visto en base a un marco referencial, y también una mirada "pesada", en el sentido de que mira para construir argumentos, mira interviniendo, transformando, pues a la vez está otorgando a lo mirado un destino. Estas cualidades, de hecho, coinciden con algunos de los rasgos que la teoría sobre evaluación utiliza para definir las situaciones evaluativas: una comparación, un marco referencial, un juicio fundado (Nevo, 1997; Ravela, 2001).

Ahora bien, considerando la fluidez con que estas metáforas han emergido a partir de la sostenida observación de grupos escolares en diferentes situaciones ¿por qué decidimos también incluir y dar un lugar relevante a la figura del espectador, que no surge linealmente de dichas observaciones? Porque el mirar del espectador posiblemente dialoga y se incluye en forma tácita entre estas otras formas de mirar, culminando en ese lugar cuasi-ideológico que adopta sobre la subjetividad del alumno. Examinemos esta idea.

Autor, obra y espectador son, en el análisis teatral o cinematográfico, elementos esenciales cuya predominancia en distintas corrientes cobran relevancia en la definición estructural del fenómeno (Guedez, 1985). Y son enfocados, desde el punto de vista de la construcción teórica, de modos más o menos equivalentes a los respectivos elementos del clásico triángulo de la didáctica: maestro, alumno, saber. La idea de que existen distintas posiciones de sujeto espectador, además, relacionadas con los contextos sociales, es un procedimiento habitual y productivo del análisis de obras, como se ha dicho (p.e. Cocimano, 2005; Aumont, 1983).

El tema cobra relevancia a partir del hecho constatado de que numerosísimas escenas de la vida escolar aparecen atravesadas de contenidos que provienen del mundo del espectáculo y de los medios, muy especialmente de la televisión y en menor medida del cine. Los personajes de los circuitos más comerciales de la TV abierta o por cable y el carisma, las expresiones y las bromas de los conductores de programas de moda (en general, programas no dirigidos al público infantil) aparecen con significativa asiduidad no sólo en los guiones de los juegos - como mostramos en el apartado dedicado a los juegos en el patio - sino también en los temas de las conversaciones de los chicos, las bromas de las maestras en momentos de charla informal dentro de la clase, etc. Esta presencia sugiere la necesidad de revisar al menos el modo en que la mirada de los chicos como espectadores, la visualidad que los medios instauran o "tatúan" en ellos, siguiendo

la metáfora de Bacher (2009), está presente en la escuela como demanda de éstos, como elemento tensionante de la dimensión del ambiente, aunque no se reconozca tan fácilmente en acontecimientos observables como las otras metáforas antes presentadas. Si el testigo, el voyeur, etc. son útiles como metáforas o analogías, la condición de espectador es en cambio un dato empírico ineludible que, estando tan cerca, se hace difícil de ver y de definir.

### **9.1.7 Lo escolar y lo mediático**

Hemos sugerido antes que hay algo del orden de lo "mediático" que a los alumnos parece ofrecerles un refugio del ambiente escolar. O dicho de otro modo: hay algo en los sentidos que ellos intentan imponer al ambiente aula, que parece abreviar del mundo mediático. Pero no podríamos sencillamente atribuir un origen "mediático" a estos contenidos culturales sin entender antes de qué modo perciben ellos, si es que lo perciben, este fenómeno, esta lucha silenciosa por imponer ciertos sentidos al ambiente aula. A través del consumo mediático e informático, afirma Bermúdez, "los niños y adolescentes no sólo usan los medios, además (...) construyen conocimientos, organizan sus prácticas cotidianas a partir de ellos, comparten con pares códigos, objetos, conversaciones, juegos y se distinguen de otros de acuerdo a gustos o diferentes posibilidades de acceso" [2010].

Tanto en el rastreo en la literatura académica como en el terreno popular de las opiniones este asunto tiende a orientar el análisis hacia el argumento, teórica y políticamente fuerte, del infante subsumido por el mercado, desubjetivado y atrapado por los tentáculos de la sociedad de consumo. Sin ignorar la mirada sociológica que hace visible esa interpretación, hemos constatado que la mirada infantil, tal como es posible conocerla desde la etnografía, es muy diferente.

Para ahondar en estas ideas ha sido realizado un ejercicio durante el trabajo de campo. Ya que no sería posible analizar "lo escolar" en relación con "lo mediático" sin dar cuenta de algún modo de qué entienden los maestros y los alumnos por "escolar" y por "mediático", decidimos indagar en estos conceptos por medio de una serie de breves entrevistas con maestros y alumnos en una de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Nuevamente debo dar cuenta del peso de las ideas discutidas en el Seminario Cultura Visual y Educación (I. Dussel). La idea de tomar lo escolar, el término "escolar", como un adjetivo y detallar su sentido como recurso de análisis discursivo surgió en el contexto de una de las clases del seminario, cuando se propuso analizar una crítica de arte de la corriente llamada "escolarismo". Alguien preguntó, entonces *¿qué significa "escolar" en definitiva?*.

En estas entrevistas se pidió que, a modo de asociación libre, se respondiera "rápidamente y sin pensar", respondiendo a una serie de palabras que se ofrecían como disparadores, frases que debían ser completadas y preguntas sencillas. Estas palabras, preguntas y frases apuntaban a los gestos reconocidos del ambiente aula (mirar, escuchar, escribir) y fueron:

*1.a ¿Qué quiere decir que un dibujito es "re-escolar"?*

*1.b ¿Qué quiere decir que una foto es muy "mediática"?*

*2.a ¿Si digo que algo escrito es muy "escolar", qué quiero decir con eso?*

*2.b ¿Qué sería un texto mediático?*

*3.a Tu actitud es muy "escolar", porque...*

*3.b Se comporta de un modo super "mediático", porque...*

*4.a Te das cuenta que un espacio es "escolar" porque encontrás ahí ¿qué cosas?*

*4.b Te parece que una situación es "mediática" porque encontrás ahí ¿qué cosas?*

*5.a A ver, decí algo en un tono de voz muy "escolar".*

*5.b A ver, decí algo en un tono de voz muy "mediático".*

En algunas ocasiones se indagó sólo por lo escolar, en otras sólo por lo mediático, en otras por ambas. El ejercicio fue ofrecido para su realización a maestros y a alumnos de sexto y séptimo grado durante los recreos. En conjunto, la suma de imágenes que se asociaron a ambas esferas, lo escolar y lo mediático, se sintetiza en una serie de asociaciones recurrentes que fueron concentrándose en las siguientes ideas.

Una *imagen escolar* es simple, pautada, estructurada y estereotipada. Como ejemplo recurrente aparece la típica "casita" dibujada con techo a dos aguas y chimenea. Una imagen mediática, por su parte, es o bien escandalosa - y en ese caso representa a figuras del espectáculo o de la farándula - o bien una imagen hipócrita, construida sólo para ser "mostrada", como la de dos políticos que se dan la mano sólo para las cámaras o la de un funcionario que besa a un niño. En ambos casos aparece un rasgo común: la distancia respecto de la "realidad". El contraste entre ambas se expresa como una imagen lejana a la realidad porque la reduce haciéndola entrar en un molde rígido y simplificado (el estereotipo escolar) frente a una imagen igualmente lejana a la realidad, pero esta vez porque se reviste de un

maquillaje muy sofisticado que la hace engañosa o que sacrifica su veracidad en aras de satisfacer un apetito popular algo demagógico. Lo que define lo visible como disfraz de lo real es, en el mundo escolar, el apego a la tradición, y en el mundo mediático el apego a la demanda de un público exigente y hasta voraz.

Un *texto escolar* es muy prolijo y ordenado, excesivamente explicativo, con título y consigna. Entre los ejemplos recurrentes sobresalen la idea de la "letra redondeada", aludiendo a una cursiva prolija hecha por la maestra, la "composición tema: la vaca" y las expresiones: "¿lo copiamos? ¿Raya corta o raya larga?". La idea de un texto mediático remite en cambio al género periodístico, y en tanto adjetivo tiende a sugerir la idea de lo amarillista, lo exagerado. Formalmente, se menciona la existencia de un titular y un copete. En el primer caso, parece definirse como un texto que regula, y que convoca al lector a la acción, pues dialoga recíprocamente con él: le demanda una respuesta a una orden: *componga, haga raya larga, mantenga la cursiva*. La secuencia consigna – realización de la consigna – corrección (que es, además, la estructura del cuaderno de clase) abre un circuito muy propio del mundo escolar y que parece incidir en la construcción de la idea de lo escolar como adjetivo puro. En el segundo, la relación que se instaura con el lector es diferente, menos recíproca en tanto circuito individual, y se centra en la jerarquización de un asunto para construir a partir del mismo, un interés público. El titular abre un juego que es colectivo, pues a diferencia de la consigna – que sirve para diferenciar entre distintas respuestas – unifica y propone la creación de un sentido compartido. El texto mediático está destinado a ser público, y si permanece íntimo ha fracasado. El texto escolar se concibe como un circuito cerrado en la intimidad, y sólo se hace público para ser evaluado.

Una *actitud escolar* se caracteriza por la dependencia. Ser o mostrarse escolar, es someterse a la guía y demandar u ofrecer excesiva ayuda, por lo general sentida como innecesaria. Lo escolar es también asociado a lo burocratizado. La actitud mediática, a su tiempo, es la imagen de la "diva" o el "ídolo", supone sobre todo una relación carismática con el público. La idea que sobresale es la de ser "famoso" y tener conciencia de cautivar a una audiencia. En ambos casos la caracterización sugiere un sometimiento pasivo a una interacción que se rige más por normas impuestas que por las demandas genuinas, sustanciales. En un caso, las normas de una institución, en otro, las de las mayorías, las modas o las tendencias. La actitud escolar se regula desde adentro para disciplinar las formas del afuera; la actitud mediática se rige por las normas que instaura la demanda pública, seduce y se cierra sobre la intimidad expuesta del "famoso".

El espacio, tanto en el caso de lo escolar como de lo mediático, se caracteriza por medio de la presencia de ciertos objetos. En la escuela: pizarrón, lapicera, tiza, la campana, la bandera. En el terreno mediático: la cámara, el micrófono. En ambos casos se trata de objetos de registro, propios de cada ámbito. El contraste que puede reconocerse es entre un espacio que registra y construye un relato sobre el mundo para ser procesado en la intimidad del aula, en oposición a uno que registra y relata hacia fuera, pues a la vez transmite y propaga. Esto se amplía en las percepciones acerca de la voz. Un *tono de voz* escolar es descrito desde el estereotipo de la dicción correcta y el correcto castellano. El ejemplo recurrente: la "maestra de Gasalla"<sup>71</sup>. En relación a la voz mediática surge la idea de la voz de locutor, de animador o de conductor. Se trata de una distinción entre la comunicación pausada del registro, y la "espectacular".

Más adelante describiremos una función de remetaforización en la matriz mediática del ambiente escolar, que podría constituir, para los alumnos, algo parecido a un recurso de diferenciación ideológica al ofrecerles un bagaje organizado y potente de sentidos que en algunos puntos, como hemos visto, se enfrentan al orden escolar. Por ahora nos limitaremos a cerrar este apartado con algunas reflexiones finales sobre la idea de la mirada en la escuela.

Partimos de la tensión entre dos modos de mostrar: la fórmula matemática que convoca al razonamiento y la imagen animada que inspira una apropiación inmediata y holística. Centrándonos en la mirada desde la perspectiva del ambiente, ensayamos metáforas que la enriquecieran y abarcaran, y la última tensión analizada se dirimió entre lo mediático y lo escolar: una realidad simplificada que se opone a una realidad maquillada, un texto diferenciador que contrasta con uno unificador, la renuncia a lo individual por mandato institucional o por mandato de la moda y la dicotomía entre un espacio de registro y un espacio de propagación, son algunas de las imágenes que surgen de la comparación de sentidos atribuidos a lo escolar y a lo mediático.

Aunque desde un análisis puramente estructural se trate de apreciaciones volátiles, subjetivas y aparentemente poco vinculadas al funcionamiento empírico del aula como sistema cultural señalado por objetos, desde el enfoque del ambiente – en el que se ha mostrado que las imágenes y las miradas adquieren una nueva

---

<sup>71</sup> Referencia al personaje de Noelia la maestra, interpretado por el actor cómico Antonio Gasalla y cuyo texto estaba repleto de expresiones típicamente escolares, entre ellas: "no me busquen... porque me van a encontrar".

dimensión – constituyen un sistema teórico que describe una dimensión relevante de la vida escolar. Queda por delante la tarea de volver a dar sentido a estas observaciones poniéndolas en diálogo con escenas más específicas de la cotidianeidad escolar, pero puede adelantarse algo pensando algunas de sus cualidades en función de lo antes dicho acerca de los modos de mirar en el aula.

Algunas preguntas que se abren en relación a esta última tensión entre lo escolar y lo mediático, por caso, son: ¿hay algo de los clásicos debates entre pedagogías prácticas - del descubrimiento, de la acción – y pedagogías proceso-producto que pueda reconocerse en estos contrastes? Es decir: hay una mimetización, real o espuria, entre las perspectivas progresistas de la pedagogía y los sentidos que aquí se reúnen bajo la denominación de lo mediático?

La idea de la “seducción” como guía de la enseñanza más allá de que ancle formalmente en toda una psicología que reconoce el valor de la motivación para el aprendizaje, etc. podría ser un punto de enlace para entender esas relaciones posibles. Antelo, siguiendo un texto de Žižek sobre la paradoja de entender al amor como libre elección retoma la idea de que “nadie puede obligar a otro a enamorarse. Pero tan libre es la elección que si uno se dispone a salir a la calle libremente a cometer tal cosa, sabemos que, libremente, fracasa. Solo sabemos de eso - del amor - una vez que ha sucedido y no antes. Siempre, podríamos decir, es demasiado tarde. Otro tanto ocurre con el aprendizaje ya que es claro que no podemos planificarlo con exactitud. ¿Cómo podemos planificar la atracción?” (Antelo, 2009).

La esfera del consumo mediático, sin embargo, genera “atracciones fatales” y moviliza a los chicos otorgando contenido a toda una subcultura de alumnos, que escogen como símbolos de su identidad a los personajes de sus programas favoritos. La discusión (práctica, asociada al quemante imperativo de intervenir) acerca de cómo proceder ante estos contenidos es un tópico cotidiano al que este conjunto de reflexiones se propone proveer de argumentos en alguna dirección. Preguntas del orden de “¿debe el profesor de música enseñar canciones tradicionales del folclore o debe permitir que los gustos “mediáticos” de los niños – reggaeton, cumbia, rock, canciones de programas de TV - configuren el repertorio?” son recurrentes en las discusiones espontáneas de los docentes, y son a la vez el ámbito en que se dirimen los sentidos atribuidos a la compleja relación de esferas escolar-mediático.

Finalmente, y volviendo a la imagen que dio comienzo a este apartado, podemos decir que así como no es posible llegar a la luna sin representarla, la propia representación no es pensable por fuera de la existencia de una luna (es decir, más allá de los contenidos) y de quienes la representan (es decir, los maestros, los alumnos). Desde la perspectiva de la estructura, lo enseñable en la escuela sólo se modifica parcialmente al mudarse del texto a la imagen o viceversa. Desde la mirada del ambiente, en cambio, la transformación es mucho mayor.

## **9.2 Los objetos y la construcción estética del ambiente escolar**

Sostenemos con Lubar que los objetos “reflejan, conciente o inconscientemente, directa o indirectamente, las creencias de los individuos que encargaron, fabricaron, diseñaron o utilizaron esos objetos” (1993:9), y que por extensión este reflejo lo es también de las creencias y convicciones de la sociedad a la los individuos pertenecen. Esta es una premisa básica de este estudio que ha sido ampliamente fundamentada y desarrollada en sus diferentes apartados. Pueden describirse sin embargo modos específicos en que esta relación entre objeto y convicciones, objeto y creencias u objeto y valores puede hacerse visible y un modo de hacerlo es por medio del análisis de las metáforas de las que el objeto puede estarregnado y que por medio de los procesos que hemos llamado de remetaforización, pueden redefinirse.

Todo objeto, dirán los antropólogos de la línea de los estudios de la cultura material, porta metáforas, “invoca múltiples metáforas textuales” (Lubar, ob.cit.) derivadas de su forma, sus connotaciones, etc. y aunque se trate de objetos familiares, siempre hablan desde su diseño, su apariencia, sus sentidos atribuidos, del contexto histórico y antropológico más amplio en el que se insertan (Roche, 2000). Por una parte, porque su forma es indicio para un abordaje “deductivo” del orden de *“este rasgo indica que el objeto tiene tal fin, responde a tal interés, se incrusta en tales reglas”*, y de ese modo puede llegar a verse cómo la inclusión y disposición de los objetos en el espacio convierte o puede convertir a los espacios en lugares que asumen cierta posición respecto al uso del cuerpo, a la ideología de género predominante, a las relaciones de poder en general, al sentido que se atribuye a las tradiciones (Low, 2003), o a temas tan específicos como la autoridad que se otorga a los extranjeros o la sensibilidad respecto de los niños. Pero por otra parte, los objetos portan metáforas porque se reúnen para constituir un ambiente



que produce un clima en un sentido más general, que hace que ese espacio pueda ser reconocido como una escuela.

El espacio poblado de significados es el lugar paisajizado que las personas habitan, y como paisaje, provee “una metáfora que es expresiva, evocativa, y que se constituye en un dispositivo de transmisión de la memoria, la moralidad y la emoción” (Lubar, ob.cit.:61). En suma, el espacio posee propiedades metafóricas que funcionan como vehículo del poder que por su intermedio las personas tienen de constituir una forma de influencia, consciente o inconsciente, por medio de lo que puede llamarse “ambiente”. Lo que nos interesa en este apartado es analizar específicamente qué metáforas portan los objetos del ambiente escolar y procurar en alguna medida operacionalizar su estudio por medio de funciones metafóricas o “matrices estéticas” del ambiente escolar.

Para ello, hemos puesto en diálogo algunos preceptos del estudio de las metáforas de los objetos con las descripciones exhaustivas de las tres escuelas primarias y jardines de infantes estudiados. Partimos de un amplio espectro de funciones metafóricas posibles, a modo de hipótesis, que se fue reduciendo y jerarquizando a lo largo de las sucesivas observaciones y registros panorámicos en fotografía y video.<sup>72</sup>

### **9.2.1 Grandes señales, rasgos técnicos y tonos del ambiente escolar**

Hay, en primer lugar, grandes *señales de comunidad y de extranjería* que remiten a la operación de escolarización en un sentido muy amplio. Ya hemos definido al espacio escolar como clausurado, como investido de cualidades paradigmáticas y mecanismos que lo delimitan y cierran sobre sí mismo, y hemos analizado, al estudiar los círculos concéntricos en los que espacialmente se puede reconocer la posición de los seis estamentos identitarios de la escuela, los bordes entre el afuera y el adentro.

La escuela como comunidad, en el sentido identitario que hemos construido siguiendo y reinterpretando las tradiciones antropológicas del término, demanda ser sostenida por señales materiales que, como los rituales, contribuyen al sostenimiento de la identidad comunitaria. Estas señales, que llamaremos de *comunidad* (y recíprocamente de *extranjería*), son entonces cualidades que muy

---

<sup>72</sup> Para mayores especificaciones acerca de los aspectos metodológicos del estudio, ver el capítulo titulado “Herramientas metodológicas para el estudio de la vida cotidiana en la escuela”.

habitualmente también visten los objetos; en el primer caso, como portadores de un mensaje acerca de la propia escuela, lo que es, lo que en ella se hace, se cree, se expone o se esconde, se porta como tradición o se transgrede como señal de diferenciación interna; en el segundo caso como señalización de lo que está allí “renovando el aire”, lo que es de afuera de la escuela, lo que resulta interesante porque viene de otro ámbito, ya sea como amenaza u oportunidad de cambio.

### 9.2.2 Señales de identidad: el par comunidad - extranjería

Como ejemplo claro de este par, los efectos de comunidad y extranjería, puede mencionarse a La Madre, una escultura ornamentando una de las entradas al piso superior de la escuela que sugiere inmediatamente un relieve del ambiente. No se espera ver una obra de arte de estas características en una escuela. Para un visitante, La Madre produce un efecto “afuera”, es un objeto extranjero.



**Fig. 42 La estatua de la madre**

Para los que allí habitan, en cambio, La Madre es todo un símbolo de *comunidad*, pues saben que fue realizada y donada por el padre de tres niñas que atravesaron su escolaridad en esa escuela y que desearon dejar como obsequio, antes de que egresara la mayor de ellas. Es, posiblemente el objeto que con mejor eficacia ejerce un efecto “hacia adentro”.

La siguiente imagen muestra una cartelera cercana a la puerta de la sala de preescolar en la que se exponen algunas huellas de una salida didáctica realizada a una calesita barrial. Es, desde esta perspectiva, otro ejemplo elocuente de un efecto de comunidad, pues expone, menos para ocasionales espectadores que para

la propia audiencia escolar, una actividad propia de la escuela. En este caso, se muestran huellas de saberes adquiridos en contacto con la realidad, destacando la primera persona, característica de este tipo de carteleras (en el jardín de infantes) o láminas (en la escuela primaria) que se confeccionan sobre el propósito tácito de ejercer un efecto de comunidad.

La escritura de una de las láminas dice: "compramos el boleto en la boletería; el boletero se llama Alejandro", y "escuchamos canciones mientras gira la calesita". No importa tanto el dato, que es a todas luces banal, sino el hecho de dar cuenta de que se ha construido una experiencia a partir de una indagación a la realidad. Ese es el único y verdadero mensaje del objeto: se trata de *mostrar la mirada*, ofrecer evidencias de que se ha ejercido un modo específico de mirar la realidad, desde la escuela. En este caso, la que se muestra es la mirada asombrada y curiosa del niño pequeño, donde aparece más el impacto emotivo de la experiencia en los alumnos que las adquisiciones intelectuales, por ejemplo.



**Fig. 43 Puesta en común posterior a una salida didáctica (experiencia directa)**

En las láminas con efecto de comunidad de la escuela primaria también existe la intención de *mostrar la mirada*, pero la mirada que se muestra es la del estudiante que dedica esfuerzo al estudio, o que otorga sentido reflexivo a la información para convertirla en conocimiento, o que la pone en práctica para significarla como saber (ref. Piedrahita, 2008). Es mucho menos emotivo y se centra más en la idea de rendimiento, maximizando la función de registro del cuaderno de clase. Retomando

algunos conceptos formulados anteriormente, podríamos decir que el tipo de relación con el saber - mostrada para producir un efecto de comunidad que logre expresar una identidad propia en esta dimensión - que se muestra en las carteleras de jardín de infantes se parece a lo que hemos llamado "abordaje selectivo", mientras que las láminas de la primaria se asocian al "abordaje organizativo".<sup>73</sup>

### **9.2.3 Matrices estéticas: rasgos técnicos y tonos**

En segundo lugar se reconocen un conjunto de matrices estéticas que se manifiestan como "tonos" de los objetos, o como íconos de ciertos rasgos técnicos de las actividades de enseñanza, evidentemente valorados en el trabajo escolar. Es preciso decir que las matrices que someteremos a análisis no agotan ni pretenden abarcar la estética escolar. Las numerosísimas variantes y experiencias paralelas que podrían reconstruirse a partir de otras estructuras conceptuales constituyen un vastísimo universo que no creemos conmensurable. No obstante, reconocemos la relevancia de un recorte de conjuntos perceptibles que constituyen, como las tres dimensiones desde las que elegimos analizar la cultura escolar, un punto de vista razonablemente amplio. Los reconocemos divisibles en dos grupos, en tanto unos se muestran específicamente como relieves significativos la iconografía escolar mientras los otros son más genéricamente "tonos" de los objetos, superponibles casi siempre con alguna o algunas de las matrices del primer grupo.

Las matrices estéticas del primer grupo son tres:

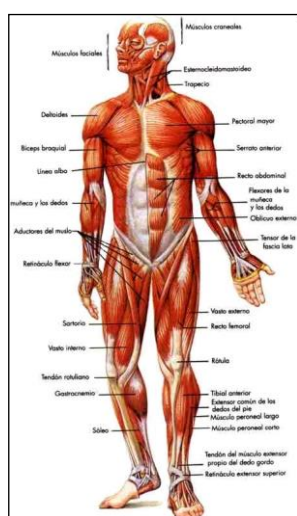
- la del objeto asociado a *lo científico* (como es evidente en mapas, láminas, objetos de laboratorio, instrumentos de medición y cálculo, etc. pero que se hace presente en formas secundarias también en otros objetos),
- las que remiten a *lo escritural-letrado* (muy especialmente en el lugar otorgado a los portadores de textos y la figura y épicas alrededor del lector y el estudiante) y
- las que remiten a *lo tecnológico*, donde se resumen una serie de premisas y valores relativos a la actualidad, la modernización y la innovación.

Lo científico, en el nivel representativo del ambiente escolar, es sinónimo de ciencia positivista. La matriz estética científica es, de hecho, una matriz puramente

---

<sup>73</sup> El abordaje selectivo se caracteriza por la elección, la posibilidad de depositar un interés y poner de relieve un objeto de conocimiento. El abordaje organizativo, por su parte, guarda relación con el ordenamiento interno del objeto y sus partes, con el avance en términos más objetivos de coherencia y consistencia del mismo.

positivista: los mapas, diagramas de los sistemas del cuerpo humano, de las plantas, de los sistemas naturales, los útiles escolares como instrumentos de medición, todo ello expone a través del objeto físico los principios de la ciencia positivista: una actividad pura del pensamiento racional que hasta cierto punto desconoce la influencia compleja de los procesos sociales en su construcción, un cierto encierro en lo metodológico, un absoluto concebido a partir del rigor en la medida (Torres Santomé, 1994) y en lo que a nosotros nos interesa, por sobre todo ello, el apoyo en una serie de objetos e instrumentos que hoy claramente constituyen el universo de los objetos escolares: láminas, útiles de geometría, objetos de laboratorio, etc.



**Fig. 44 Lámina del cuerpo humano**

Desde los planteos pedagógicos de Spencer acerca de la necesidad de una educación científica, pasando por las fundamentales elaboraciones de Durkheim y hasta los irónicos ensayos literarios de Unamuno al respecto, puede encontrarse una historia de la ciencia escolar (en un sentido curricular), de la ciencia como inspiración didáctica (en un sentido metodológico) y de la ciencia como un modo de entender el proceso educativo (en un sentido propiamente pedagógico). Para Molins, el positivismo “ha influido poderosamente en la epistemología contemporánea, y aunque se han rechazado algunas de sus tesis, ha propiciado un enfoque y un método de estudio que ha dominado hasta muy recientemente en la historia e investigación de la ciencia, de cuya influencia se ha hecho eco la vida de la escuela y de cuyos destellos todavía nos nutrimos (...); las teorías contemporáneas de la ciencia no pueden ser comprendidas sino como desarrollo, crítica y alternativa a la posición positivista, que se constituye además en piedra de toque a partir de la cual consideramos las influencias que ha recibido la escuela. (...) Cualquier mirada progresista de la didáctica sólo puede abordarse en contraste con las ideas positivistas” (Molins, 1997:28; cf. Gadotti, 2000).

Por su parte, los estudios sobre los objetos escolares que cruzan sus análisis con la ciencia positivista, lo hacen fundamentalmente por medio del análisis del movimiento higienista. Los objetos habituales de estudio de esta corriente son la medicalización de la infancia y las prácticas higiénicas en general con sus fuertes connotaciones moralizantes (Cándido Ruiz, 2006; Billorou, 1998; Aisenstein, 1996) y con sus connotaciones de género (p.e. Scharagrodsky, 2002; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). En lo que se refiere específicamente a los objetos escolares, y puesto que nuestro estudio se centra en los que efectivamente se utilizan hoy en las escuelas y que constituyen en este caso un universo estético identificable y asociado a lo científico en un sentido amplio, omitiremos las habituales alusiones a objetos moralizantes destinados a la inmovilización del cuerpo y la represión de los impulsos sexuales, por ejemplo, que suelen enumerarse desde esta perspectiva: de ese conjunto de objetos, los que hoy existen y se usan ya han sido estudiados aquí como parte funcional del ambiente-aula y como objetos disciplinarios. En apartados posteriores veremos cómo aparece esta matriz estética en las láminas y otros objetos.

La segunda matriz técnica-cultural es la que se orienta a una estética de lo escritural-letrado. En la literatura que toma la cuestión de la "cultura letrada" en la escuela abundan tesis acerca de los contrastes entre ésta y la cultura visual (Dussel, 2009), la cultura mediática, y las llamadas "nuevas alfabetizaciones" y en un sentido más amplio al contraste con la "cultura popular". En este sentido, como afirma Díaz Larrañaga comentando a Martín Barbero, se reconoce en el origen un contraste binario: por un lado, la cultura letrada, "entendida a partir de un saber único y lógico, escritural, con uniformidad 'racional' de costumbres, una nueva forma de entender al poder – hombres letrados que endiosan la razón para producir mejor y más rápido, una fuerte organización jerárquica caracterizada por la competencia entre los hombres, lógica masculina en el saber, principalmente en mano de nobles y burgueses. Del otro lado, la cultura popular aparece ligada al medioevo, con multiplicidad de lógicas provenientes de saberes particulares y territoriales de las tradiciones locales, transmitidos por iniciación principalmente oral, la falta de jerarquías y lógica en los conocimientos de las brujas, la seducción femenina como arma del saber y vinculada a sectores populares" (Díaz Larrañaga, 2002; Martín Barbero, 1998).

En nuestras indagaciones la escritura "escolar" (que aunque no es lo mismo que la cultura letrada en la escuela, guarda relación) se asociaba al orden y la prolijidad,

al exceso de explicaciones, a la idea de un texto que regula, enuncia, establece y ordena. Hallamos también algo de la escritura inserto en un circuito: consigna – realización de la consigna – corrección. ¿Cuánto de estas connotaciones de lo escritural, nos preguntamos, se expresan también en la presencia de una estética escritural en los objetos escolares?

En lo referido a lo tecnológico como estética, tercer matriz dentro de este grupo, aparece sobre el trasfondo de los problemas asociados a la escolarización de los objetos como proceso cultural, ya que dichos objetos, y particularmente las computadoras, están presentes en la escuela en un lugar cuyo carácter escolar podría definirse como “en disputa”. El tema ha suscitado el interés de múltiples estudiosos de la cultura escolar actual, las políticas educativas y la didáctica (p.e. Burbules y Callister, 2001). Aunque no nos hemos centrado específicamente en esta cuestión, las presencias y ausencias al respecto detectadas desde la mirada sobre los objetos que hemos construido ha permitido esbozar algunas hipótesis acerca del asunto. Como hemos visto con Lawn y Grosvenor (2005) los discursos acerca de las tecnologías son un factor fuerte de incidencia en la construcción de la identidad de la escuela. Utilizar tecnologías puede constituir, desde el punto de vista de la estructura, un recurso de optimización de la gestión y de mejora en la calidad de la educación. Pero desde la perspectiva del ambiente, es algo más que eso. Lo que lo tecnológico, expresado en una matriz estética tecnológica, puede aportar al sentido de lo escolar pasa por aquél plus identitario. Hesketh y Selwyn por medio de un estudio empírico realizado a partir del análisis de los sitios web de 150 escuelas públicas en USA, por ejemplo, muestran que “lejos de ser utilizados para propósitos puramente educativos, [este tipo de recursos] provee una herramienta adicional a través de la cual las escuelas buscan reafirmar y reconstruir su identidad institucional actual, con distintos grados de éxito” (1999:501).

En las escuelas de nuestro trabajo de campo, la aparición de lo tecnológico, como discurso más que en forma empírica, parece asumir la forma de una polaridad, que no dista mucho de la que organiza el debate intelectual y público: por un lado, los valores positivos atribuidos a lo tecnológico como paradigma de progreso, por otro las lecturas acerca de la llamada “brecha digital” y las desigualdades en general que se hacen visibles en el acceso y uso de tecnologías en relación a otros recursos. A nivel del discurso, las computadoras son reconocidas como “herramientas fundamentales en la sociedad”, como parte de un fenómeno social del que la escuela debería dar cuenta; pero parece existir un consenso igual de

sólido acerca de su escaso valor como recurso práctico dentro del aula. Esto no significa que los maestros y los alumnos no las utilicen para buscar información en Internet, redactar e imprimir imágenes y documentos, entre otros usos, pero a lo largo de dos años de observaciones, se constató un uso predominante de las computadoras en "la hora de informática", dentro de la sala destinada a tal fin, y en forma más o menos independiente de los contenidos escolares de las asignaturas<sup>74</sup>. Lo que sí apareció con fuerza, y muy especialmente en las escuelas de gestión pública, fue un discurso crítico estructurado sobre un contraste muy nítido entre dos universos de objetos: de un lado los objetos escolares tradicionales, especialmente el pizarrón y la tiza como símbolos de la tarea docente (ya hemos visto que lo son en tanto conforman un kit identitario) asociados a la enseñanza "auténtica", llevada adelante por los maestros a pesar de las dificultades y "desde abajo"; y del otro lado los objetos tecnológicos, definidos como parte de iniciativas de reforma ciegas a la realidad, denostados como ajenos a la lógica y a cierta "nobleza" de la enseñanza escolar. Hay algo en lo tecnológico – como en lo lúdico – que se enfrenta a lo escolar porque se resiste a asumir su forma y responder a su lógica, pero también porque no se mimetiza lo bastante fluidamente con su estética, y que en este caso parece expresarse bajo la forma de un debate ideológico. A modo de ejemplo destacado, se reproducen evidencias de un episodio que fue objeto de debate en la sala de maestros de una de las escuelas. El texto había circulado por correo electrónico y una maestra lo llevó impreso.

**Texto crítico elaborado por docentes y difundido por correo electrónico durante el período de la realización del trabajo de campo.**

Hay que juntar plata, como se pueda, porque los pizarrones no quieren más. No dejan escribir, enceran la tiza, lijan el borrador o ponen acentos donde no deben.

De a poco, pesito a pesito, vamos llegando a los nuevos pizarrones. Para trabajar, para enseñar, para aprender. Sin los pizarrones no se puede. Con los pizarrones sí se puede.

En pleno despliegue, cae un joven y elegante funcionario a sala de maestros. Es uno de los coordinadores del *proyecto de pizarras digitales interactivas* dentro del *proyecto de incorporación de tecnologías (INTEC)* del gobierno de la ciudad. Conversando comenta que lloverá un regalito: una pizarra interactiva digital para la sala de computación (que está vacía, sin muebles y sin computadoras). No puede

<sup>74</sup> Lógicamente, este estudio no se propone describir los usos de las computadoras en las escuelas y no ha procedido de un modo que sea metodológicamente consistente con ese propósito. Lo que sí puede mostrarse es, en cambio, la forma discursiva y estética que, en las escuelas observadas, asumió este aspecto de la escolaridad.



explicar muy bien para qué sirve, ni tampoco cuánto cuesta. Lo único que explica es que "la idea del proyecto es cambiarles *el chip* (sic) a los maestros".

Explícitamente, la crítica irónica alrededor de la iniciativa gubernamental se centra en su afán de cambio por medio de la incorporación de tecnologías, que se juzga ingenua, superficial (evidente en la referencia a "un regalito") y ciega a otras necesidades de la escuela, definidas como más importantes y apremiantes (el pizarrón, que sí sirve y con el que sí se puede enseñar). Ya hemos visto, en el ejemplo del estanque, que las metáforas que la cultura pone a disposición sobre los objetos son significadas por el ambiente cuando los sujetos se las apropian. Más allá de los argumentos a favor o en contra de la provisión de pizarras digitales, lo que el episodio pone de manifiesto es que la escolarización de nuevas tecnologías es una cuestión que involucra un proceso de remetaforización de lo que la cultura propone en primera instancia, que opera la compleja superposición de dos universos. Por una parte, el de la cultura material tradicional de la escuela con sus fortalezas de sistema consolidado y establecido como paradigma de la tarea del maestro. Allí, el "kit" personal de objetos excluye componentes electrónicos de cualquier tipo, la relación con el saber se fundamenta en la ciencia, y en sus propias formas de concebir el progreso. Por otra parte, el universo de los discursos de las nuevas tecnologías, que connotan vanguardismo, innovación y progreso, pero también superficialidad y un marcado contraste con respecto a la cultura letrada libresca o científica a la que se asocian los objetos tradicionales.

Nótese entonces, a partir de lo anterior, que la matriz estética tecnológica se vincula estrechamente con las otras dos de su grupo, escritural letrada y científica, en el primer caso conformando una oposición que atraviesa la identidad de los maestros (y en la que posiblemente lo generacional cumple un papel importante, de allí la referencia al "joven funcionario") y en el segundo reelaborando una racionalidad, un modo de legitimar el saber.

"¿Cuántos pizarrones compraríamos con esa plata? ¿Qué otras cosas haríamos con esa plata?", se preguntan los maestros demandantes en otra parte del texto. "¿Quién está autorizado a cambiarnos "el chip"? ¿Y si decimos no?". Naturalmente, hay un reclamo que desde el punto de vista de la racionalidad funcional se reduce al reconocimiento de prioridades en la utilización de los fondos públicos. En un plano simbólico más amplio, sin embargo, posiblemente la batalla se dirime entre lo que es escolar por derecho y lo que no se reconoce como tal, y el canal por medio

del cual la resistencia logra expresarse es el de la estética de la diferenciación ideológica: los pizarrones clásicos y los digitales se asocian a posiciones ideológicas opuestas. Unos representan los intereses cercanos y legítimos de la misión de la escuela, y la defensa de una identidad forjada en base al contacto directo y cotidiano con esos objetos que la sostienen simbólicamente; otros representan, desde esa perspectiva, los intereses ajenos a la escuela, en el ejemplo: los de los empresarios que fabrican o distribuyen tecnologías y podrían realizar negociados corruptos con el gobierno. La idea de "cambiar el chip", propuesta por el joven funcionario y denostada con ironía por los maestros en resistencia<sup>75</sup>, se puede traducir a nuestros términos en "cambiar el lugar escolar", para lo cual se dirige hacia uno de sus centros identitarios: los objetos que lo sostienen simbólicamente.

La vía de llegada de los funcionarios y sus iniciativas a la escuela, sin embargo, es un camino pedregoso que posee dos carriles, como hemos visto: la burocracia o la currícula. Aunque queda pendiente la tarea de analizar cuál de las dos vías asumió predominantemente el gobierno para acercar estas pizarras a la escuela, lo que parece claro es que la fortaleza de identidad en la que los maestros encuentran seguridad y confianza es la de los objetos tradicionales investidos de estéticas científicas y escriturales-letradas, y aquellos revestidos de una estética tecnológica son aceptables en lugares menos centrales. Están, y fortalecen el carácter flexible de lo escolar, pero claramente no se acepta que "cambien el chip".

\* \* \*

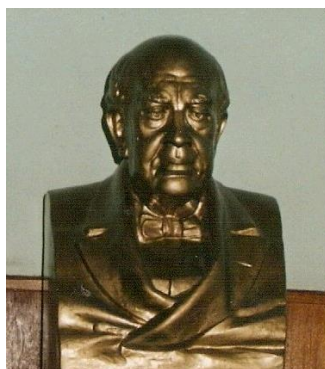
Adicionalmente, muchos objetos aparecen atravesados de cierto atributo ornamental que les confiere un "tono" que puede asumir diferentes rasgos, no necesariamente asociados a iconografías "técnicas" del quehacer escolar. Suele aplicarse a los objetos una adjetivación animizada. "Alegre", "triste", "solemne", "acartonado", etc. son atributos de actitudes más que de objetos, pero éstos los absorben por medio de algunas convenciones que se siguen de asumir un cierto tono que, aunque relacionado de una manera diferente con el saber escolar, pueden reconocerse también como matrices estéticas del ambiente escolar. Este aspecto de los objetos, según se sigue de nuestras observaciones y análisis, tiende

---

<sup>75</sup> Ya hemos visto, en el capítulo titulado "Objetos e identidades escolares" que espacialmente, el funcionario puede identificarse con el "despacho" y que muchas veces se significa como un lugar lejano y que adolece del peor de los defectos de un espacio pretendidamente escolar: no es visible ni panorámico; no es panóptico en un sentido literal. La idea de que el funcionario está "en todas partes" es también la de que no está en la escuela. La visita lo convierte en extranjero y lo pone en contraste con los maestros que están allí "en el día a día". Los objetos del funcionario, hemos dicho, se concentran en dos tipos: los objetos de la burocracia y los documentos curriculares.

hacia tres grandes ámbitos: el tono sacro, el tono de diferenciación ideológica y el tono infantil-lúdico.

El primero y tal vez el más fuerte de ellos es el que llamaremos "sacro". Lo sacro se hace visible en los objetos que asumen la función de representar lo patriótico, lo religioso y lo alusivo al imperio del orden disciplinario escolar como valor moral, en cuanto tiene de parecido con el orden y los rituales del mundo militar. Los libros de actas disciplinarias, las placas conmemorativas de bronce, la bandera, un crucifijo en la pared o los delantales blancos son ejemplos de objetos revestidos de este tono sacro. No ahondaremos aquí en las abundantes comparaciones que se han esbozado y las que se han desarrollado minuciosamente acerca de este paralelismo entre lo escolar y lo sagrado (cf. Dubet, 2007), pero digamos que es ése uno de los sentidos en que lo visible se reconoce como escolar, y por eso es reconocible como una matriz del ambiente escolar.



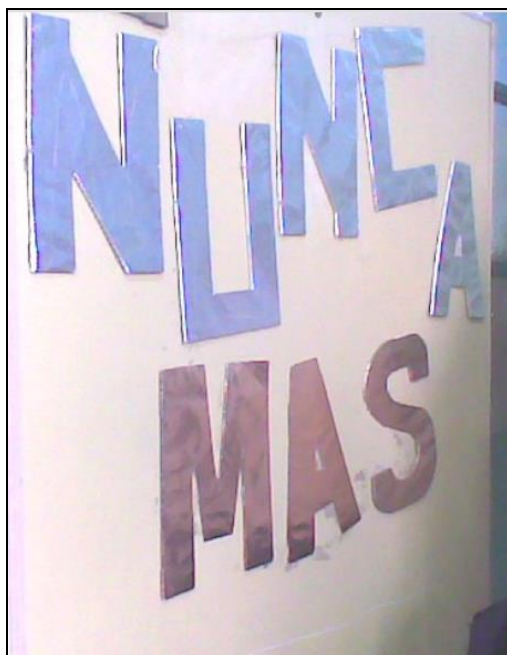
**Fig. 45 Objeto de tono sacro: busto de prócer**

El segundo lugar hacia el que fluyen los "tonos" de esta ornamentación del ambiente escolar es el de la apariencia lúdica-infantil. Flores de cartulina, guirnaldas, motivos infantiles tomados de la tradición literaria o de personajes de la televisión y el cine que aparecen en paredes, carteleras, carpetas, etc. constituyen la expresión de este segundo tono. Veremos que en la escuela primaria y el jardín de infantes esta matriz se asume diferencialmente atravesada por principios ideológicos y por efectos de comunidad, ya que en el primer caso se trata casi exclusivamente de un atributo ornamental, y en el segundo es el centro de debates en torno a la identidad profesional de las maestras jardineras y la propia identidad pedagógica del nivel.

La tercera forma que asumen estos procedimientos fluye hacia un lugar menos definido y también menos habitual, pero que puede asumirse de gran trascendencia: la diferenciación ideológico-política. En algunas escuelas,

especialmente en el sector de gestión estatal, esta función puede ser cooptada por la militancia sindical y el arsenal estético que rodea a las prácticas más estereotipadas de resistencia ideológica: la folletería de la huelga, las convocatorias y actas de asamblea, la carta firmada por un colectivo de personas para presentar a las autoridades, la bandera de la marcha de protesta. Estos objetos están dentro de lo que antes hemos definido como el primer procedimiento de asignación de sentido en la relación del sujeto con los objetos mediada por la cultura. Son sentidos genéricos y más o menos estereotipados. Pero también, en la vida cotidiana, se hace presente de modos alternativos, como una inscripción o una foto en un lugar visible que "atenta" contra las tradiciones ideológicas de la escuela y por medio de la cual se busca definir un perfil singular para la institución.

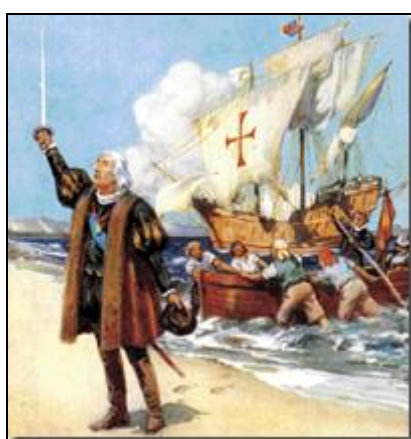
En el ejemplo de las figuras siguientes se muestran un letrero permanente alusivo a las investigaciones sobre los desaparecidos en la última dictadura militar, y una cartelera alusiva al 12 de octubre elaborada desde la perspectiva de los pueblos originarios colonizados, objetos que se muestran en la puerta de la dirección y en la puerta de la escuela, respectivamente.





**Fig. 46 y 47 Un letrero permanente alusivo a las investigaciones sobre los desaparecidos en la última dictadura militar, y una cartelera alusiva al 12 de octubre elaborada desde la perspectiva de los pueblos originarios colonizados**

Sus características y su posición les confieren un claro sentido de diferenciación ideológica; parecen decir: *"usted está llegando a una escuela en la que se sostienen las reivindicaciones históricas en materia de derechos humanos, del país y de la región"*. La presencia de estas imágenes dialoga con la ausencia de otras, que usualmente hubieran estado allí, y no están, como la figura heroica de Cristóbal Colón pisando por primera vez la Tierra de Indias. Y también con otras que están, pero quedan relegadas a una develada función sacra, ante la imposición de un sentido ideológico más actual: es el caso de los símbolos patrios que usualmente reciben a los visitantes que ingresan a la escuela.



**Fig. 48 Una típica estampa del "Día de la Raza"**

Lo ideológico, en las expresiones del ambiente que se reconocen teñidas de este tono, adquiere un sentido específico dentro de los que el término "ideología", denso y sobrecargado de significados, puede ofrecer. Cuatro son, según el prolijo repaso

del concepto que realiza Ariño Villarroya, estos sentidos: la ideología entendida como "sistema de ideas falsas, ilusorias o erróneas", donde la formulación del carácter ideológico refleja la necesidad histórica de un conocimiento fiable; la ideología como "sistema de ideas que legitiman la dominación", en cuyo caso ofrece un marco de legitimidad diferente del de la fuerza descarnada o la apelación a la divinidad, argumentos propios de las dominaciones en sociedades más "primitivas", o bien como sistema de ideas que representan intereses, o una visión del mundo, y en ese sentido, instancia que ayuda a "la comprensión de la pluralidad de universos simbólicos propia de las sociedades complejas" (Ariño Villarroya, 1997). Desde nuestra perspectiva, estas visiones complejas que demandan ser comprendidas, lo son también en tanto ambiente percibido, y esta dimensión estética de la escuela y sus objetos contribuye a instaurar presupuestos, sostener cosmovisiones, alimentar aquella "pluralidad de universos simbólicos".

Adicionalmente, existe un elemento que, sin ser genuinamente "escolar", pues es casi siempre tributario de un claro efecto de extranjería que remite al afuera, ocupa un lugar importante desde la perspectiva de los alumnos. Ya nos hemos referido a este elemento: lo *mediático*, lo que proviene de los temas y personajes de la televisión y el cine. La fuerte presencia de íconos mediáticos en los útiles de los alumnos, por ejemplo, constituyen un dato histórico poco estudiado. Sí se estudia la posición de los niños frente a la oferta televisiva, en abordajes que usualmente los caracterizan como víctimas ya sea del consumo invasivo (Davis, Vladica y Berkowitz, 2008), o como objeto de transformación subjetiva (Kapur, 2000), entre otros. Duek (2005) analiza la relación que establecen los programas "Piñón fijo es mi nombre", "Yo soy Panam" y "Caramelito" con la infancia y los mecanismos a través de los cuales se apunta a la construcción de un sujeto-infante que se constituiría como tal única y exclusivamente a través de su participación en el mercado de bienes (cf. Rodríguez, 2005). Aquí procuraremos retomar la cuestión desde la perspectiva de análisis de los objetos de los niños como niños y de los objetos de los niños como alumnos, entre los que puede dirimirse una función de resistencia a lo escolar en la matriz estética de lo mediático.

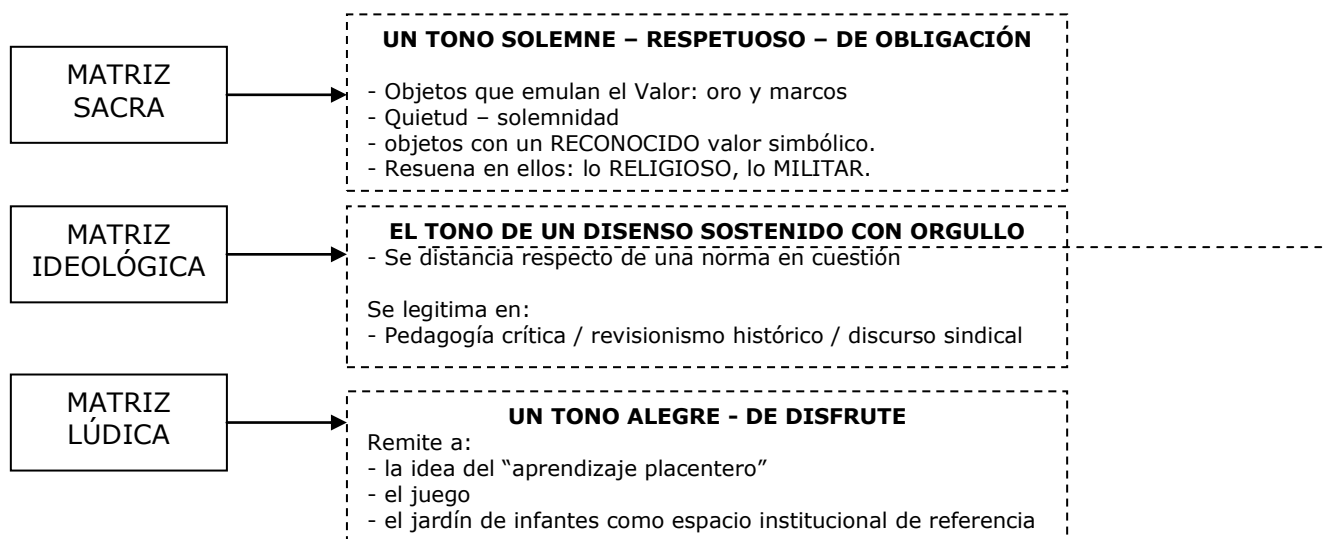
La finalidad de este análisis no es "desmentir" la sujeción a la que el mercado de bienes infantiles conmina a la infancia, y que es evidente desde un abordaje sociológico o uno enfocado en las posturas del consumo de los niños. Lo que pretendemos es, en cambio, desentrañar el sentido que adquiere lo mediático para los niños en tanto alumnos, en una dimensión propiamente escolar. Al igual que cuando discutimos los rituales de arrió e izamiento de la bandera, sucede aquí lo

que es esperable que suceda en una etnografía: los sujetos no viven su realidad conforme a las categorías teóricas que intentan “explicarlos”.

Más atrás anticipamos que lo mediático y lo escolar se relacionan por contraste y constituyen estilos estéticos muy diferentes. Esta diferencia constituye, desde la perspectiva de los alumnos, un sutil modo de escapar de la escuela sin salir de ella. Por ese motivo creemos posible formular la idea de que, aun cuando los adultos suelen enunciar que lo mediático es opuesto a lo singular y lo auténtico, que “contamina” y distrae, que aliena y subyuga, es al mismo tiempo – desde la perspectiva de los alumnos - un espacio de liberación dentro del ambiente escolar. Si para los adultos hay un modo estético habilitado para expresar la diferencia y la singularidad (lo hemos denominado la matriz de diferenciación ideológica), en el caso de los niños, lo mediático parece cumplir una función parecida.

Como elemento no constitutivo pero si presente en el ambiente escolar, el conjunto de iconografías y materiales visuales provistos por el mundo de los medios podría constituir para los alumnos, como dijimos, algo parecido a un recurso de diferenciación ideológica al ofrecerles un bagaje organizado y potente de sentidos que en algunos puntos se enfrentan al orden escolar. A modo de ejemplo, ya se ha ofrecido un amplio análisis del sentido que adquieren los juegos de lucha con guiones televisivos en los momentos de recreo. Podría agregarse que los objetos revestidos de este tono mediático predominan en tres esferas: la de los objetos confiscados, la de los objetos extemporáneos de la clase y la de los objetos elegidos por los alumnos (mochilas, cartucheras, etc.). Se ofrece seguidamente un panorama amplio de las matrices descritas, puestas en relación con algunos de los objetos que ya han sido nombrados en ejemplos anteriores.

**Fig. 49 Cuadro de síntesis de elementos, descripción y ejemplos de las matrices estéticas del ambiente escolar**



**HIPÓTESIS ETNOGRÁFICA, POSIBLE INTERROGANTE**

- Los objetos ilícitos en clase y el único juego censurado portan esta matriz

-----¿?-----

- ¿Es un espacio de disenso o de refugio de los valores "escolares"?

- ¿Ofrece un bagaje organizado y potente de sentidos que en algunos puntos se enfrentan al orden escolar?

- El Fútbol y los juguetes televisivos como principales referentes.

Elemento	Objetos referentes
El efecto "adentro" (señales de comunidad)	Fotos expuestas de los niños o de los niños con sus maestros en actividades especiales, actos, salidas.
El efecto "afuera" (señales de extranjería)	Objetos no escolares cuyo uso resulta atractivo por "descolocación". El efecto de transformación del espacio en los días de lluvia. Las plantas, los celulares y los reproductores de mp3, los juguetes de los chicos. Los íconos del fútbol. Los objetos que conforman el particular ambiente de la "sala de maestros", donde los adultos abandonan su impostura docente y se permiten mostrarse informales, insultar, etc.:



		cafetera, tazas, sacos y camperas.
La matriz técnica-cultural	Expresada como estética tecnológica	Computadoras, materiales impresos, presencia de referencias a máquinas o partes de máquinas en producciones artísticas.
	Expresada como estética científica	Láminas que esquematizan los sistemas de cuerpo humano, mapas, escrituras en el pizarrón: fórmulas, gráficos, etc. Instrumentos de geometría.
	Expresada como estética escritural-letrada	Portadores de texto en general utilizados como insumo de trabajo en el aula, especialmente libros.
La matriz "sacra"		Libro de actas disciplinarias, placa conmemorativa de bronce, bandera, crucifijo en pared, cuadro de un prócer, busto del libertador, escudo patrio.
La matriz infantil-lúdica		Decoraciones coloridas en las carteleras, bordes del pizarrón, puertas, etc. Flores de papel, guirnaldas, imágenes tomadas de revistas. Uso de diminutivos y lenguaje simplificado en letreros explicativos.
La matriz de diferenciación ideológico-política.		Cartel de "Nunca más", frase de Freire, cartelera pro-indigenista del 12 de octubre, material sindical.

### 9.3 Análisis de objetos: las láminas

Desarrollaremos más detenidamente algunos de los temas planteados analizando algunos objetos concretos de la escuela primaria y del jardín de infantes. Las láminas tienden en general, como muchos objetos, a superponer dos funciones. Por una parte, dependiendo de su contenido concreto, tienden a orientarse a una de las formas de la función técnica: muestran iconografía y estilo científico (como es el caso de los mapas, la tabla pitagórica o los cortes transversales del cuerpo humano y las plantas), o bien apariencia libresca y letrada (como el análisis de un recorte de diario, una cita literaria o una línea de tiempo), o bien destacan elementos característicos de lo tecnológico. Pero por otra parte, a la vez, pueden superponer

un atributo puramente ornamental que le da a la lámina un carácter específico, dentro de las tendencias a lo sacro o a lo infantil-lúdico o en menor medida a lo ideológico. La distinción entre láminas impresas y confeccionadas por las docentes resulta menos fértil que el reconocimiento de distintos tipos de lámina según su propósito y relación con las actividades, puesto que las que se toman de publicaciones para docentes coinciden en casi todos los casos con uno de esos tipos: la lámina tipo operativa.

En el ejemplo de la figura Nro. 50 se trata de una lámina que muestra un contenido del área de lenguas extranjeras. Si bien la mayor fuerza del objeto está en la exposición de la productividad de la clase, expresada en forma contundente en su efecto de comunidad, portador de un mensaje que podría traducirse a palabras en un *"aquí se ha enseñado a nombrar los colores en inglés"*, también se reviste de un tono lúdico presente en las flores, los colores vivos, la simplificada forma de los lápices, que añade al mensaje la idea de que tal cosa *"se ha hecho de una manera divertida y agradable"*. Se recurre al icono de los lápices para representar los colores (metáfora lineal, en tanto los lápices se diferencian por color), pero sirve también para incorporar un elemento escritural que añade al mensaje un comentario sobre la trascendencia y pertinencia cultural de la enseñanza de tales contenidos. Y aparecen allí también con fuerza las connotaciones tecnológicas que otorgan a la lámina los papeles elaborados con la impresora. Complejo por la superposición de casi todas las funciones reconocidas, el objeto lámina condensa como ningún otro sus rasgos, connotaciones y metáforas, y tal vez sea por ello que – como hemos constatado y también señala Augustowsky (2003) – es uno de los objetos producidos en la escuela que más abunda en sus paredes. La lámina es, además, parte central de lo que Augustowsky llama el "espacio dispuesto" por el docente. A diferencia de otros objetos como la bandera o las placas conmemorativas, es íntegramente elaborado por aquél.



**Fig. 50 Lámina.**

La lámina es un objeto que muestra, que hace públicos aspectos diversos de la vida escolar, y el hecho de que en la mayor parte de los casos aparezca atravesado de varias matrices estéticas superpuestas puede leerse como un signo de complejidad del espacio escolar, pero también como un indicio de que también las láminas son escenario de una disputa silenciosa por el sentido de lo que se hace y se muestra.



**Fig. 51 Lámina. Se reconocen elementos de matriz escritural (en el impreso de la izq.), infantil (en las nubes y el sol animado) y sacro en la escarapela.**

### **9.3.1 La lámina tipo muestra**

Las observaciones han permitido identificar al menos tres tipos estables de láminas en la escuela primaria, que aparecen con algunas variantes en el jardín de infantes.

Éstas son: a) la lámina tipo muestra, b) la lámina tipo operativa y c) la lámina tipo mandato.

La lámina tipo muestra se describe en primera persona ("visitamos el zoológico", etc.) y se sostiene sobre la idea de *mostrar la mirada* y compartirla. Se elabora pensando en la actividad, mirando hacia lo realizado y pensando en el registro a futuro. Aparece por lo general como cartelera en los pasillos de la escuela, en sectores de exposición y cerca de las puertas de acceso. En la Fig. 52 se muestra un ejemplo: se exponen producciones de los alumnos del área de geometría. Es reconocible el efecto de comunidad, y los detalles lúdico-infantiles (flores, colores vivos) que enfatizan ese aspecto, redundando en la connotación de símbolo comunitario de ese objeto. Se encabeza o incluye un letrero en primera persona del plural que expresa la actividad de la que quiere dar cuenta. En el ejemplo: "Construimos figuras usando la regla". Como casi todas las láminas de este tipo, es reconocible en ella una referencia al contenido de la actividad realizada, denotado o connotado por medio de algunas de las alternativas de la matriz técnico-cultural y ornamentadas por un tono que remite al "clima" o modo de realización de la actividad, que es casi invariablemente un tono lúdico-infantil, especialmente en las láminas de grados inferiores.



**Fig. 52 Lámina tipo muestra**

En el jardín de infantes, las exposiciones de "trabajitos" de los alumnos se corresponden en forma bastante exacta con este tipo de lámina, puro efecto de comunidad que se confecciona con una conjunción de las matrices técnicas. El dibujo en el jardín se impone en muchos casos a lo escritural, pero viene a ocupar un lugar parecido; ya hemos sugerido en apartados anteriores cómo la fuerte

presencia de la plástica en el nivel inicial puede leerse como una respuesta a la necesidad de vehicular la actividad sobre un soporte símil escriturable. En cuanto al tono lúdico-infantil, como se verá enseguida, adquiere una función algo más que ornamental, no está meramente para "alegrar" la presentación sino más bien para reafirmar un principio identitario: *en el Nivel Inicial se enseña jugando, el aprendizaje se construye a partir de experiencias alegres y placenteras.*



**Fig. 53 Cartelera de jardín de infantes que expone "trabajitos"**

Este tipo de lámina se dirige a los padres, pero también, y quizás fundamentalmente, mira hacia adentro: el destino del efecto de comunidad es el adentro, la propia escuela, el refuerzo hacia el interior de la identidad.

### **9.3.2 Lámina tipo operativa**

Otras láminas confeccionadas en el aula exponen directamente contenidos desarrollados en detalle, y evidencian un uso más operativo. No presentan la actividad sino que ponen a disposición de la mirada un contenido o aspectos de un contenido. En general prescinden de los elementos lúdico-infantiles u otras funciones ornamentales o ideológicas, ya que su composición estética no está funcionando como definición de la actividad de las personas: no está confeccionada en vistas al después, sino al durante. La lámina operativa suele replicarse en el cuaderno de modo similar a lo que se escribe en el pizarrón. Se centra en el aquí y ahora de las actividades, materializa el contenido educativo en un objeto complejo de síntesis.

Toma del pizarrón la idea amplia de una materialización escolar de los saberes, pero a diferencia de aquél no es elaborada en forma exclusiva por el docente ni se asocia al frente del aula. En lo relativo al conocimiento, lo sistematiza, lo manipula y lo concibe como objeto de lo que hemos definido como un "abordaje organizativo".

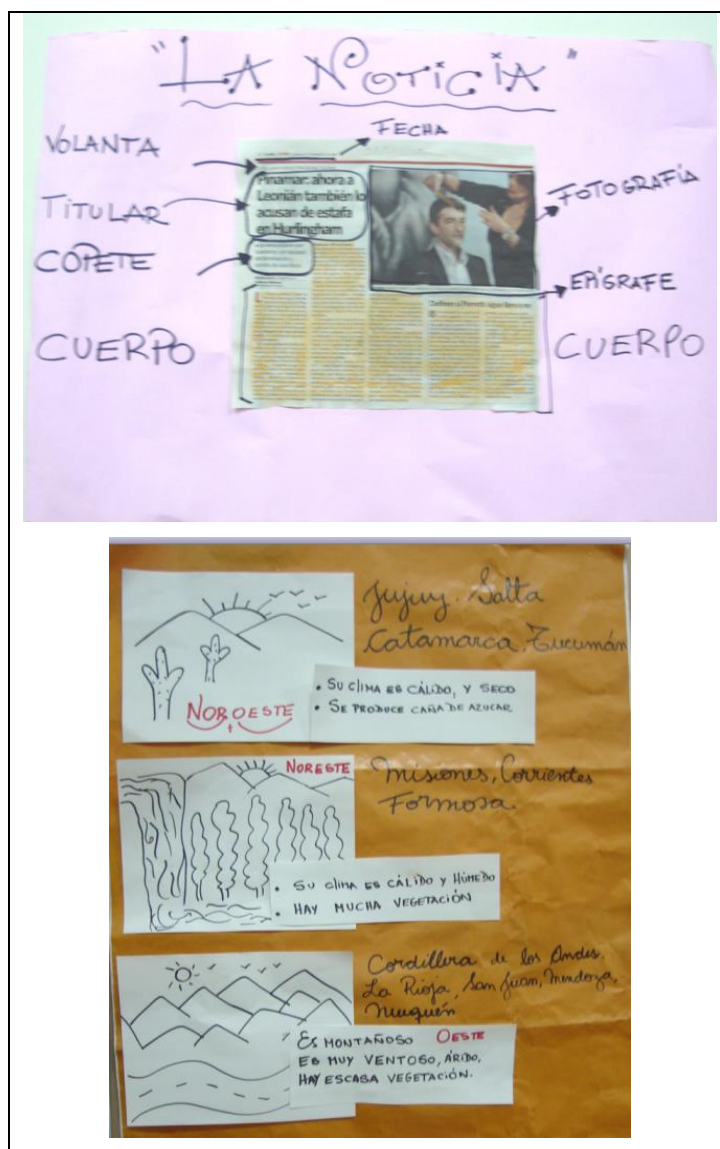
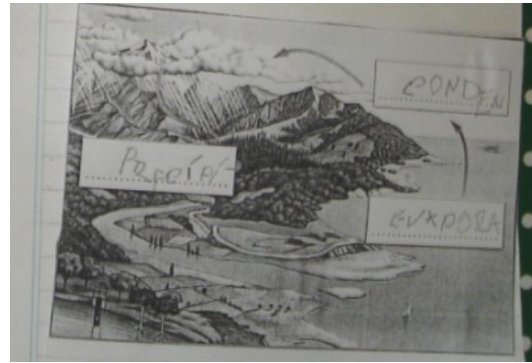


Fig. 54 Láminas tipo operativas



Lámina en el pizarrón

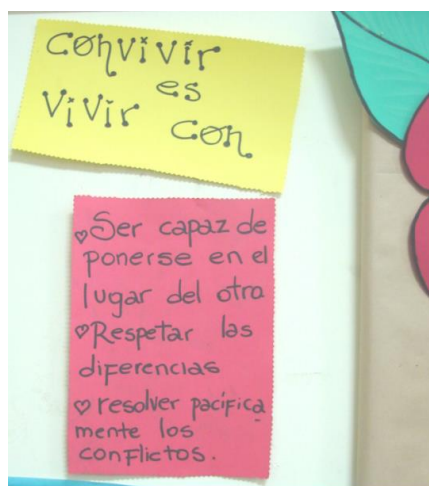


Fotocopia equivalente en el cuaderno

**Fig. 55 Correspondencia entre la lámina operativa utilizada como complemento del pizarrón y la "fotocopia" paralela que el alumno pega en su cuaderno.**

### 9.3.3 Lámina tipo "mandato"

Si la lámina tipo muestra guardaba lo hecho en el pasado y la tipo operativa se centraba en la actividad en el momento presente de su desarrollo, la lámina tipo mandato se enfoca en el futuro en un sentido utópico. El tipo de relación con el objeto de conocimiento a la que corresponde este tipo de lámina es lo que hemos llamado el "abordaje elaborativo", donde se supone un grado de apropiación tal que amerite la transmisión de conclusiones, la exposición de resultados, la extracción de consecuencias prácticas trasladables a diferentes ámbitos. La lámina tipo mandato muestra resultados útiles, conclusiones meritorias de atención, etapas finales de un proceso.



**Fig. 56 Lámina tipo mandato**

## 9.4 La placa alusiva

La placa alusiva, por su parte, es mucho más simple y homogénea que la lámina. En la placa se reconoce el tono solemne y el mensaje que parece portar es: *“este es un lugar importante en la vida de las personas, al punto que desarrollan al dejarlo sentimientos de nostalgia que los conducen a asumir una actitud de homenaje y conmemoración”*. La placa es puro efecto-adentro, pura pancarta comunitaria. Y la fuerza de la placa está, como en todo objeto sacro, en la conservación de un valor a través del tiempo, asume la función del “guardián de la tradición” (Giddens, 1999).

Como en todo objeto más o menos antiguo, confluyen en la placa la nostalgia de los orígenes y la cuestión de la autenticidad. Baudrillard – analizando los objetos antiguos - lo hace notar y asigna a esos rasgos una asociación parental. Los objetos tienen un padre y una madre. “La involución hacia las fuentes es evidentemente la regresión hacia la madre; cuanto más viejos sean los objetos, tanto más nos acercan a una era anterior, a la “divinidad”, a la “naturaleza”, a los conocimientos primitivos, etc. Ahora bien, la búsqueda de la huella creadora, desde la impresión real hasta la firma, es también la de la filiación y la de la trascendencia paternal. La autenticidad proviene siempre del Padre, él es la fuente del valor. Y es esta filiación sublime la que el objeto antiguo suscita ante la imaginación, al mismo tiempo que la involución en el seno de la madre” (1969:78).

Los tonos dorados de la placa emulan el valor en un sentido literal al parafrasear el color del oro, mientras los marcos de madera constituyen una referencia de otro objeto paradigmático del valor: la obra de arte. La placa es inamovible, habla de la escuela y se constituye en referencia sólida. Se instala para permanecer inmutable como parte del espacio escolar. Se centra en el antes y su conservación: sugiere lo eterno, lo perenne. La paternidad, en el sentido baudrillardiano, la otorga la inscripción, signatura de nombre y marca de origen, reforzada por las marcas de valor mencionadas; la maternidad, el conjunto de indicios acerca de los valores que encarna la evocación.





**Fig. 57 Placas: efecto de comunidad, con tono sacro.**

Los tres tipos de láminas analizados y la placa constituyen referencias temporales diferentes respecto de la actividad. Mientras la placa es puro afán de eternización del pasado en un *Aión* glorificado y traído a primer plano, la lámina tipo muestra, mira la actividad como hecho del pasado para ser enarbolado en el presente como señal de calidad y de identidad, para justificar que el tiempo ha sido aprovechado. Se vincula mucho más al tiempo *Cronós*. La lámina tipo operativa opera en el "durante" de las actividades, instante-*Kairós* que se llena de intensidad y constituye luego un residuo descartable, o muta en lámina tipo muestra. La lámina tipo mandato, finalmente, es otra vez *Aión*, al sostener la actividad en el plano de la vida toda.

### **9.5 El rincón de la casita y las dos "capas políticas" de la matriz lúdica-infantil**

La geografía de objetos que conforman los dispositivos que hemos definido como *escenarios montados* en las salas del jardín de infantes resume dos rasgos salientes de este nivel de enseñanza. En un estudio anterior, que en este punto preciso se conecta en forma muy fluida con éste, afirmábamos que los problemas centrales de la educación infantil pueden entenderse desde las herencias que recibe de la escuela primaria, y que procesa por medio de una construcción dicotómica de fuerte presencia en sus tópicos, discusiones y problemas típicos: *parecerse* a la escolaridad tradicional (en tanto el jardín *educa*, no se dedica meramente a cuidar ni a divertir), pero a la vez *diferenciarse*, pues el jardín asume unas formas de enseñar que se distinguen en su formulación utópica, de las de la escuela primaria. Lo analizábamos entonces en estos términos:

El jardín vive a lo largo de su corta historia procesos simultáneos de mimetización y de diferenciación: estructura sus espacios en rincones, por ejemplo, adoptando así una topografía de aula propia y diferente, donde "dar una clase" es un término peyorativo que se utiliza para descalificar a las maestras que "no comprenden" el sentido de la nueva pedagogía, pero a la vez formaliza sus propuestas en diseños curriculares de orientación cada vez más disciplinar, asumiendo la lógica de clasificación del saber que es en realidad contraria al sincretismo lúdico y más próxima a la organización de la escuela primaria; da desarrollo teórico a categorías didácticas propias, centralmente alrededor de la noción de juego, asumiendo así el desafío de construir nuevos sentidos para el aprendizaje de los niños, pero a la vez incorpora en las secciones de 5 años (especialmente a partir de la sanción de la obligatoriedad) contenidos, prácticas y formatos inspirados en la escuela primaria (Brailovsky, 2006).

Hoy podemos agregar que el escenario montado es la elaboración disruptiva que reestructura completamente y transgrede las reglas de "la clase" sustituyendo, como hemos visto, el sistema PCL por una configuración diferente de objetos con función-saber. La "casita" de las salas infantiles viene a cuento de las definiciones que otrora elaboráramos respecto de la identidad del jardín de infantes, particularmente en lo que se refiere a las referencias a lo familiar, lo espontáneo, lo que sucede en forma fluida y como una continuidad de la vida del hogar, no intercedido por la artificialidad de los dispositivos escolares. Los preceptos sobre el carácter "familiar" de la institución, su tarea "natural" ligada a cualidades personales de las docentes y la espontaneidad de la acción que allí se realiza, conviven sin embargo con un discurso técnico que proclama una profesionalización de este rol.



**Fig. 58 El rincón de "la casita"**

“La casita” reúne y proyecta sobre el ambiente ambas cualidades: a la vez que guarda la apariencia de un espacio de juego espontáneo que replica las acciones cotidianas de comer dormir, cocinar, entrar, salir, se fundamenta y se estructura a partir de una batería teórica muy elaborada que busca explicar las relaciones entre juego dramático y desarrollo de la creatividad (Restrepo, [2010]), o de la inteligencia emocional (Cantos Ceballos, 2002), o las relaciones entre juego y aprendizaje, que en el caso del juego dramático se reconocen particularmente como grandes oportunidades de intervención y observación del docente (Sarlé, 2001), entre otras cuestiones. Tómese como referencia de este fuerte atravesamiento teórico un pasaje de un documento curricular para la formación de docentes de Nivel Inicial. Allí se formula la conveniencia de que los docentes en formación “además de caracterizar las posibles formas de entender las relaciones entre juego y enseñanza que les permitan ubicar a los distintos autores y modalidades de juego en encuadres teóricos más amplios, (...) conozcan las diferentes propuestas de enseñanza centradas en el juego propias del Nivel Inicial. Nos referimos al desarrollo del Juego-Trabajo, “Juego Dramático”, “Juegos Grupales y Juegos Tradicionales. (...) ¿Cuáles son las prácticas actuales en relación a [estos juegos]? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos en los que se sostienen las distintas modalidades de juego?” (Violante, 2001).

El dispositivo de escenario o ambiente montado se ha mostrado como la forma material que más eficazmente desafía la hegemonía del sistema pizarrón-cuaderno-libro, pues en el plano del ambiente habilita toda una gestualidad alternativa a la que aquél instaura. La actividad no se rige principalmente por la mirada y escucha atentas, la producción escrita y la lectura del alumno, ni coloca al docente en situación de ejercer los cinco procedimientos identificados en la situación de clase. Hemos discutido ampliamente qué parte de esta transgresión productiva es atribuible al juego como estructura (actividad con un formato, un nombre, etc.) o al juego como ambiente (tono o clima lúdico, investido de algunas de las cualidades asociadas al juego) y qué parte se sigue del compromiso con una determinada filosofía de la enseñanza.

Ese conjunto de discusiones que se organizaron en distintas partes de este estudio alrededor de la cuestión del juego, sin embargo, aparecerán aquí con un sentido diferente, mucho más cerca de la dimensión del ambiente y con un anclaje estético. La matriz lúdica-infantil, como veremos, expresa algunas de estas posiciones de

ideología pedagógica en los dos sentidos en que esta estética política se expresa: el que indica identidad comunitaria, pertenencia a un universo de discurso, de prácticas, de posiciones, y el que define una posición específica dentro de esa comunidad. Lo lúdico en tanto atravesamiento estético, entonces, habilitará en el contexto del nivel inicial dos capas discernibles de posiciones políticas.



**Fig. 59 Armario decorado**

Para ahondar en lo anterior, digamos que si el juego constituye una pieza central como objeto de conocimiento, como recurso didáctico y como gesto identitario del Nivel Inicial, lógicamente el sentido atribuido a su estética asociada es particular. Diríamos que la matriz infantil-lúdica adquiere un valor más de orden cultural e ideológico (en el sentido de la diferenciación ideológica, en este caso asociada a la tendencia a la diferenciación respecto de la escuela primaria) que meramente decorativo u ornamental, y que a la vez se incrusta en una pugna fuerte que existe dentro del nivel en cuanto a la identidad profesional de los docentes.

Van conformándose así, alrededor de la matriz lúdica, dos "capas" de sentido político. Por una parte, la que consiste en la distinción básica entre un nivel de enseñanza con métodos "blandos" – esto es, lúdicos, sensibles a la experiencia infantil, concientes de los "males" y los "dolores" que la escuela es capaz de

provocar<sup>76</sup> - y en oposición a los métodos percibidos como más rígidos de la escolaridad primaria. Por otro lado, una segunda capa, esta vez al propio interior del Nivel Inicial, que ofrece a los docentes que reconocen en la estética infantilizada de los objetos y espacios del jardín un signo de inmadurez profesional la oportunidad de diferenciarse renovándolos, limpiándolos de "esa cosa añeja" que conducía también a los maestros jardineros varones del estudio antes referido (Brailovsky, 2006) a estructurar su identidad profesional a partir de este tipo de modificaciones, a cuya comprensión se propone contribuir el sistema teórico que aquí hemos desarrollado.

La asociación de colores con elementos ideológicos no es novedosa. Ya en Baudrillard hay adelantos importantes cuando analiza, por ejemplo, la oposición entre el negro-blanco, y el pastel: "aunque en el fondo expresan el mismo desconocimiento del color puro como expresión directa de la pulsión, no lo hacen conforme al mismo sistema. La primera se sistematiza en un paradigma negro-blanco de orden claramente moral y antinatural, la otra se sistematiza en un registro más amplio fundado ya no en la antinaturalidad sino en la naturalidad (1969:34).



**Fig. 60 Representaciones de las maestras en una cartelera del jardín, investidas del tono que confiere la matriz estética lúdico-infantil.**

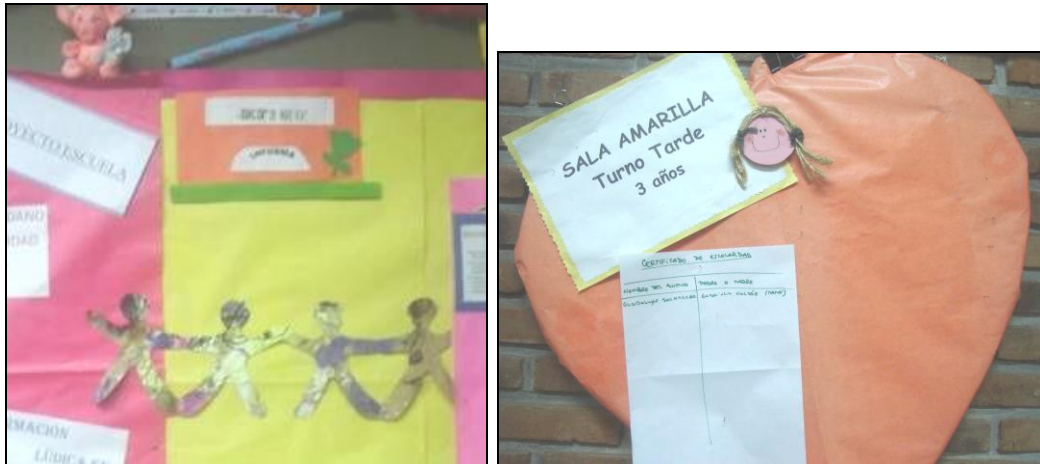
En cuanto a las dos capas políticas de la matriz estética lúdica-infantil, en el primer caso, las decoraciones coloridas, los personajes de cuentos y las nubes de cartulina sirven para construir un ambiente autoproclamado exento de las tradicionales violencias fundantes de la relación pedagógica escolarizada, un ambiente escolar definido por gestos propios del juego, es decir: no predominantemente mirar, escuchar, atender o preguntar, como hemos visto que son los gestos hegemónicos

---

<sup>76</sup> Nos referimos al tipo de "males" y "dolores" que se desarrollan en *Mal de escuela*, de D. Pennac (Barcelona: Mondadori, 2008) y en *Dolor de escuela* (Narodowski, M. y D. Brailovsky (eds.): Buenos Aires: Prometeo, 2006)

del ambiente-aula, sino también moverse, intercambiar objetos, dramatizar, y sobre todo, jugar. En esta primera forma de expresión política se pone de manifiesto el contraste entre el clásico cuadro del prócer y el escudo patrio – expresión hipersacralizada del ambiente escolar – y este manifiesto estético pleno de colores alegres. En el segundo caso, en cambio, y ya al interior de ese ambiente asumido, lo que se busca es denunciar la “apología de la goma eva”, el carácter “aniñado e infantilizado” de la maestra jardinera que, identificada al extremo con la gestualidad infantil, terminaría mimetizada e incapaz de asumir una actitud de profesional de la enseñanza. En el imaginario social, de hecho, la figura de la maestra jardinera es aún – entre muchas otras cosas y contra el fuerte trabajo en sentido contrario de su comunidad profesional - paradigma de inocencia, alegría ingenua y algo zonza, apariencia juvenil o infantil, desideologizada y apolítica (cf. Brailovsky y otros, 2002). En la tensión entre esta imagen, y los afanes de mayor profesionalización de algunos docentes, la estética expresada en la matriz infantil-lúdica se resignifica, pero negativamente. Un apéndice elocuente de este asunto lo constituye la cuestión del tratamiento escolar de la cuestión del *estereotipo*. El estereotipo, a nivel del discurso, acompaña como argumento a las críticas dirigidas a la estética infantilizada en la escuela, especialmente en el jardín y en las secciones inferiores de la escuela primaria, pero a la vez sirve de delimitador entre concepciones acerca de la infancia y el alumno: las imágenes presentes en configuraciones acusadas como “estereotipadas” se asocian también a un tiempo histórico, un ámbito institucional y un sector social.

Las decoraciones infantilizadas aparecen rodeando las producciones de los niños, como fondo de carteles indicadores, mezcladas en láminas de distintos tipos y en las carpetas didácticas de las maestras. Pero también aparecen en libros de actas, cuadernos de comunicaciones, carteleras institucionales y grillas horarias. De no cumplir una función identitaria conformada en lo que hemos llamado una primera “capa” política de esta matriz estética ¿cómo se explica su hiperpresencia en comunicaciones administrativas y formales de la institución?



**Figs. 61 y 62 Cartelera que expone las líneas del proyecto institucional y cartelera de una sala, confeccionadas con un tono infantil-lúdico.**

Un aspecto interesante que si bien no desarrollaremos aquí creemos oportuno mencionar dejando abierta la pregunta, es la medida en que también lo escritural aparece atravesado de una matriz lúdica-infantil. ¿Hay en el trazo inseguro de los niños, expuesto públicamente en las carteleras como “hazaña intelectual temprana”, una suerte de nobleza estetizada que se resignifica desde la mirada del adulto?

### **9.6 La apariencia del tiempo: diplomas, campanas, secretarios y locomotoras**

En un apartado anterior seguimos un texto de Baudrillard (1969) que destacaba la fuerza del reloj como objeto de síntesis en la regulación del tiempo. A partir de nuestras observaciones en las escuelas, sin embargo, hemos encontrado pocas referencias de episodios que involucraran un lugar especial a los relojes más que en lo puramente funcional, tal como los relojes utilizados en la vida cotidiana fuera de la escuela. Sí, en cambio, reconocemos que el tiempo escolar es regulado por una serie de objetos que lo asocian a las actividades. El cuaderno y el pizarrón, por ejemplo, se inician con una marca temporal ritualizada: la escritura de la fecha. Otros objetos, como las grillas horarias y los timbres y/o campanas, se presentan como referencias permanentes en las conversaciones, inquietudes y conflictos del aula. Ya hemos mostrado las “salidas” del aula y el lugar otorgado por los alumnos al timbre. Todo esto, en el plano del tiempo entendido como *chronos*. En los otros planos, por su parte, los diplomas y los boletines parecen constituir, junto con los cambios en el uniforme (de cuadriculado a blanco en la transición jardín-primaria) y en los útiles básicos (de lápiz a lapicera y de cuaderno a carpeta entre segundo y

quinto grado, referencias del tiempo como *aión* en tanto simbolizan el pasaje lento por los ciclos, y el amplio trasfondo procesual del tiempo grande de la escuela. Finalmente, los tiempos duales de la clase y el recreo como polos del ambiente escolar y ese estado sin tiempo, suspendido e intermedio, del alumno deambulante en los pasillos con permiso para ir al baño o encargado de alguna tarea, se instituyen en referencias del tiempo como *kairós*.

Hay luego objetos rituales cuyo manipuleo, instalación y desinstalación también señalizan temporalmente la jornada: la mochila, el delantal, la cartuchera, el izamiento de la bandera, la taza del desayuno en el jardín. Muchas de las canciones que se cantan al entrar y especialmente al salir del jardín, por ejemplo, mencionan los elementos de esta categoría, reforzándoles este poder de señalización temporal al asociarlas con un momento significativo de la jornada: la salida.



**Fig. 63 calendario pegado en el pizarrón de una sala de jardín de infantes**

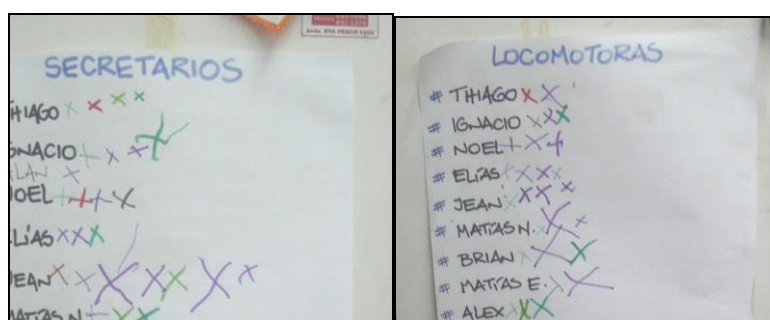
En el esquema de comprensión que estamos proponiendo, lo que tienen en común la fecha escrita, las grillas horarias, los timbres y campanas, los diplomas y boletines, los útiles renovables al cambio del ciclo, etc. es que en todos los casos se trata de elementos que, quizás en parte porque regulan y acompañan los tiempos, son clarísimamente escolares: emanan comunidad, son puro efecto-adentro.

En el jardín, de todos modos, existe una formulación explícita de propósitos en cuanto a la conveniencia de educar a los niños en los tiempos escolares. A diferencia del tiempo de la escuela primaria, no se asocia del mismo modo ni en forma tan nítida con el tránsito entre las asignaturas, y no se utilizan timbre ni campana. La cronización del tiempo, esto es, su formalización en duraciones identificables y medibles por medio de la asociación a tareas o rituales, es un



objetivo explícito, y forma parte de la "alumización" de los niños en el jardín (ref. Pinasco, 2009; Brailovsky, 2006).

El uso regular de calendarios y agendas forma parte de este proceso, pero uno de los aspectos de la vida cotidiana en el jardín en el que mejor se expresa este propósito es el establecimiento de turnos. Ser abanderado es un privilegio que los niños se disputan en el jardín de infantes, pues más allá del afán de patriotismo que esto pueda satisfacer, significa ser distinguido en un momento importante de la jornada con un rol protagónico idéntica función cumplen los roles de "secretario" (quien ayuda a la maestra en tareas tales como repartir los vasos en la merienda, buscar los pinceles, etc.) y de "locomotora", esto es, quien ocupará el primer lugar en la fila que se forma para los desplazamientos, en la jerga lúdica de los niños y las maestras, "el tren".



**Fig. 64 Registros de los alumnos que fueron "secretarios" y "locomotoras" en una sala de jardín de infantes**

El registro minucioso de estos turnos forma parte de esta cronización del tiempo como parte del proceso de construcción del alumno. En este tipo de registros se fomenta la participación de los alumnos, que trazan ellos mismos las cruces y las marcas que evidencian el proceso. Vemos que en ambos niveles de enseñanza, de maneras diferentes, un conjunto definido de objetos se ponen al servicio de la demarcación y estetización del tiempo, procedimiento que guarda relación con la construcción de las identidades escolares.

## **9.7 Conclusiones del capítulo.**

Este capítulo se ha dedicado a realizar una descripción sistemática del ambiente escolar en sus aspectos estéticos, entendiéndolos desde una concepción política y de la cultura material, como productores de metáforas que constituyen una buena

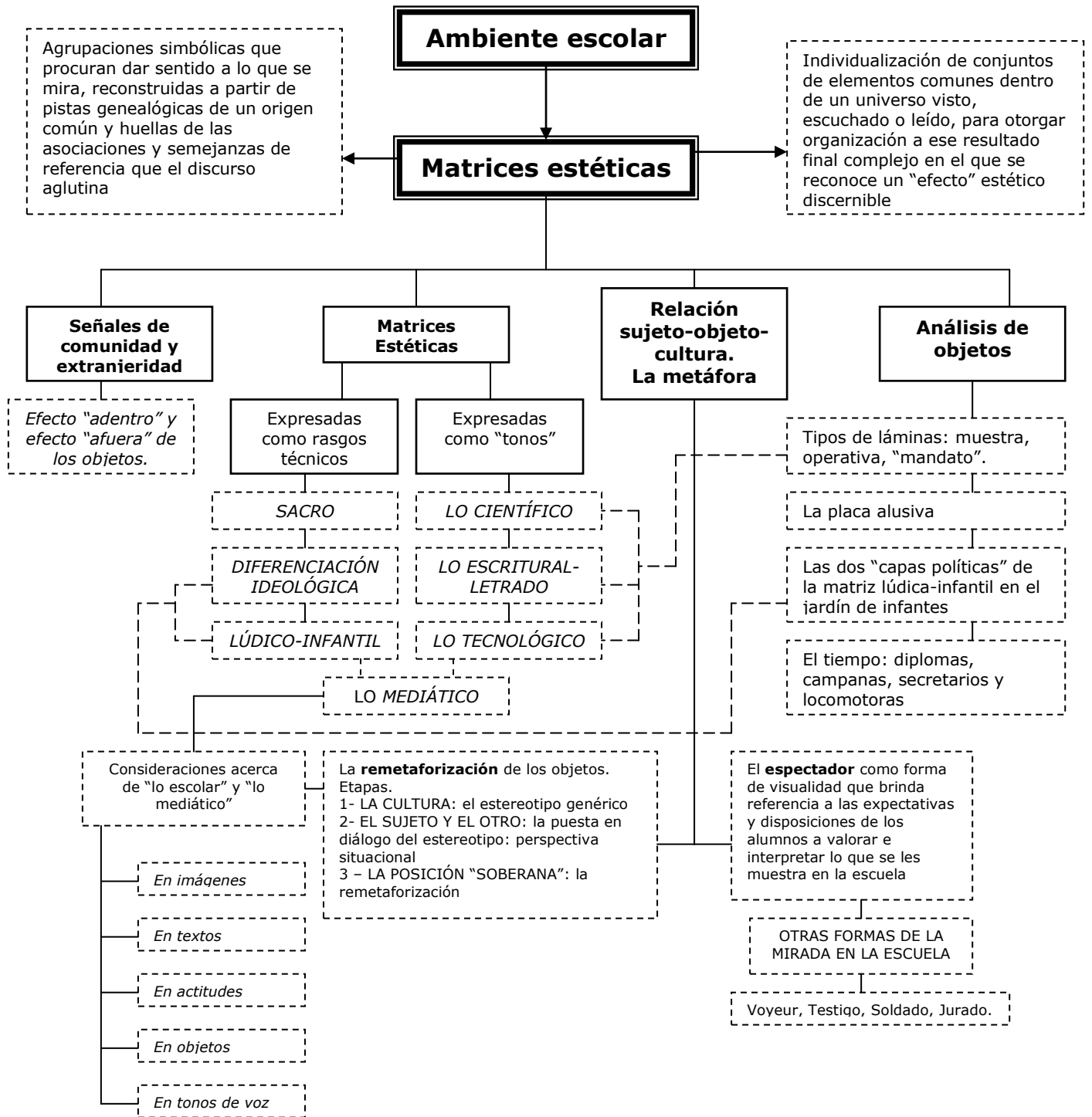
forma de analizar el ambiente escolar y su productividad. Se ha conceptualizado este aspecto de los objetos escolares definiendo una relación de las personas con los objetos mediada por la cultura, pero en una forma dinámica que incluye y considera al objeto como susceptible de remetaforizarse, en un proceso que va desde el estereotipo genérico más o menos naturalizado que provee la cultura, hasta la forma soberana de metaforización que construye el sujeto en el marco del ambiente escolar.

La cuestión de los objetos como parte de lo percibido en la dimensión del ambiente nos ha conducido a analizar la cuestión de la mirada más allá del gesto escolar, y sus referencias en los ámbitos extraescolares en los que aquella primera dimensión de la cultura como estereotipo genérico provee referencias, con énfasis en algunos cuya hiperpresencia en la escuela lo demandaba, especialmente los medios masivos de comunicación y en particular la televisión. Hemos reconocido en los modos de mirar la televisión una matriz que contribuye a las formas de mirar y relacionarse de los alumnos en la escuela, y hemos sugerido la idea de que este asunto es inverso y complementario con aquél, más discutido, que sostiene que la escuela puede o debe formar espectadores. En un sentido más general, la cuestión de "lo escolar" como gran adjetivo ha sido contrastada con la idea de "lo mediático" en lo que ha sido una iniciativa a medias entre el ejercicio dialéctico y el análisis de sentido.

El sistema teórico propuesto en esta sección reconoce su relieve más significativo en las señales, rasgos técnicos y tonos del ambiente escolar que se presentaron como elementos para entender el ambiente estético de la escuela: el par comunidad - extranjería, y las matrices estéticas cuya tipología ha servido para analizar el caso de las láminas, placas, carteleras y otros objetos que, sin aspiración de exhaustividad, han servido de hilo ejemplar al análisis material basado en estas premisas.

Algunas de las matrices reconocidas, por añadidura, han servido para destacar el carácter integral de problemas que usualmente aparecen escindidos entre sus aspectos pedagógicos, didácticos, ideológicos o políticos cuando desde este punto de vista, pueden reunirse y entenderse en conjunto. Ha sido el caso de la cuestión de las dos "capas políticas" de la matriz lúdica-infantil en el ámbito del jardín de infantes y el análisis de los tiempos escolares.

## 9.8 Esquema gráfico de síntesis: matrices estéticas del ambiente escolar



# **Capítulo 10**

## **Conclusiones y discusión**

## 10.1 Debe y haber

"¿La terminamos, señores?"

(Maestra de sexto grado)

Aunque por convención este capítulo lleve el nombre de *conclusiones*, ciertamente la mayor parte de los asuntos tratados en este trabajo no podrían darse por concluidos: mucho ha quedado abierto y pendiente, en aras de la posibilidad de llevar a cabo una investigación concisa, acotada y susceptible de ser finalizada en plazos razonables. No obstante, es evidente la necesidad de avanzar en varios frentes, entre los que se destacan especialmente un análisis histórico y didáctico más minucioso de cada uno de los objetos escolares reconocidos como relevantes, y otros en los que por distintas razones no se ha ahondado demasiado (p.e. los delantales y otros uniformes, o los juegos y otros entretenimientos electrónicos portátiles) y la exploración de aplicabilidad de las tesis de este estudio en otros niveles de enseñanza. Asimismo, se adeuda para una etapa posterior una teorización de lo estético más justa en el delicado equilibrio entre la operatividad y la profundidad, esto es, entre la posibilidad de contener la evidencia empírica - lo que demanda reducción por medio de la generalización - y la posibilidad de establecer un diálogo más fluido y complejo con la abundante teoría estética, en la que el siglo XX fue próspero y que ha estado sin duda subrepresentada en estas páginas. En relación a este último caso, la adopción de un marco teórico pedagógico y político para entender temas estéticos fue una decisión a medio camino entre lo metodológico y la necesidad de mantener el estudio dentro del campo de los asuntos escolares; pero es claro que una próxima revisión del capítulo titulado "Matrices estéticas del ambiente escolar" debería hacerlo dialogar más fluidamente con la teoría estética ortodoxa; tal vez - posiblemente - para repensarla profundamente como insumo para pensar la estética escolar.

Adicionalmente, un espacio que podría decirse que este estudio ha dejado relegado - y que merced al compromiso social de todo proyecto de investigación, amerita una justificación - es el del análisis sociopolítico de los objetos escolares. La cuestión del acceso a los materiales, las diferencias culturales en el uso que guardan relación con el NSE de los alumnos, o la señal de status social que las marcas de ciertos objetos comprados, por ejemplo, podrían imprimir a sus sentidos metafóricos, fueron todos problemas a partir de los que podría haberse construido una sistematización. La indagación de estas cuestiones, sin embargo, aunque en un principio se consideraron meritorias de un objetivo específico a desarrollar, quedaron finalmente postergadas para un estudio posterior, menos por cuestiones de factibilidad o metodológicas que por el simple hecho de que la definición de

cultura escolar de la que partimos fue pensada para llegar a operacionalizar lo escolar más allá de todas esas distinciones: éstas hablan del modo en que los sujetos, desde su identidad de hijos (de hijos de trabajadores, de hijos de ricos o de pobres, etc. pero no específicamente desde su identidad de alumnos) procesan lo escolar. En la construcción de una gestualidad para la clase, por ejemplo, la distinción alumno rico / alumno pobre hubiera sido un analizador posible para señalar diferentes modos de apropiarse del lugar de alumno, pero también improductivo desde un abordaje general; en primer lugar, porque las diferencias de status social *dentro* de las escuelas observadas fueron levísimas (merced a los procesos de segmentación que nuestro sistema ha sufrido en las últimas décadas); en segundo lugar, porque lo que buscamos fue identificar procesos generalizables a este tipo de diferencias, más que partir de procesos esperables y diferenciarlos según estos parámetros, que es un paso lógicamente posterior. Toda esta investigación se apoya en la existencia de un nivel de análisis propiamente escolar, al que hemos aludido ya desde las primeras páginas cuando formulamos, con Viñao Frago, una relativa autonomía de "lo escolar" que no debe ser entendida como una impermeabilidad de la escuela a los procesos sociales y culturales más amplios, sino como el reconocimiento de lo escolar como un nivel de análisis específico e irreductible.

Si se debiera decir en pocas palabras qué ha aportado esta investigación, diríase que ha definido desde la cultura material el término "escolar" aplicado a objetos, sujetos y relaciones. Se ha teorizado el modo en que los objetos llegan a convertirse en escolares y cómo en ellos también se apoya y sostiene la cultura escolar, analizada en sus tres dimensiones: la gestión de los saberes, la administración de la disciplina y la dimensión de las identidades escolares.

Este estudio asimismo pretende haber formulado unos términos posibles para pensar una parte de la vida en la escuela a la que siempre se reconoce una relevancia mayúscula, pero para la que nunca se llegan a construir categorías interpretativas: el *ambiente escolar*, su cultura, su trasfondo estético. El gran acierto de la investigación es, posiblemente, la caracterización bastante minuciosa del ambiente escolar como objeto de estudio. Esto se ha intentado hacer a partir del relato de testigos elocuentes y confiables: los objetos de la escuela. Esta investigación se propuso analizar el lugar de los objetos en la cultura escolar, y construir un sistema teórico amplio capaz de – como se dijo en los primeros párrafos de este informe – alumbrar los modos en que los objetos estructuran las prácticas, amplían o limitan los itinerarios prácticos de los diferentes actores y producen

efectos sobre la cultura escolar, a la vez que constituyen una fuente fructífera para entenderla. Los principales resultados obtenidos se hallan menos en las cualidades reconocidas en cada objeto que en el sistema teórico global de llegada, aunque también se haya avanzado en especificaciones en cada una de las dimensiones de análisis.

Las tres dimensiones en las que se buscó llevar adelante este análisis (la de los saberes escolares, la disciplina escolar y las identidades escolares, centralmente la identidad de alumno y la identidad de docente), por ser reconocidas como instancias que, en conjunto, abarcan y a la vez circunscriben razonablemente un objeto complejo como lo es la cultura, estructuraron la investigación dividiendo su informe en capítulos, orientando las búsquedas bibliográficas, etc. Saberes, disciplina e identidades parcelan las tradiciones de estudio de los objetos porque son de hecho referencias más o menos explícitas a las miradas didácticas, políticas, y propiamente culturales y subjetivas, respectivamente, sobre la escuela.

En la dimensión del saber escolar, hemos analizado cómo los objetos aparecen sancionando (por su estructura) y modelando (por su valor de metáfora) modos de mostrar, mirar, escuchar, leer y escribir en el aula. Esto se ha manifestado en los modos de uso y prácticas asociadas al pizarrón, el cuaderno y el libro. Se han identificado asimismo cinco procedimientos que parecen sintetizar las expresiones gestuales de la clase en la escuela primaria, y se los ha analizado en contraste con los gestos propios del jardín de infantes.

En lo referente a la disciplina, se han considerado las distintas "capas" de legalidad vinculadas a cada uno de los actores escolares y se ha reconocido en la figura del docente el máximo grado de complejidad en tanto articula a las demás y absorbe los efectos de sus contradicciones. Se ha ahondado en el análisis de un objeto, identificado como epicentro de las relaciones disciplinarias del aula: el cuaderno de comunicaciones. Del análisis de un amplio corpus de "malas notas", sus argumentos, sus efectos imprevistos, y especialmente las estrategias de resistencia que suscitan por parte de los alumnos, se puso de relieve el formato genérico de la nota, con sus posibilidades y variantes. Se ha analizado el trasfondo discursivo de las malas notas fundado en las esferas psicológica y legal y se avanzó en un análisis político-subjetivo de la mala nota en algunos de sus elementos, como la *firma*, donde se reconoce a la vez un rito de doblegamiento del alumno y un sofisticado espacio de resistencia. En cuanto a la disciplina en el patio de recreo, se hizo hincapié en el análisis de situaciones identificadas como de "juego litigioso"

entre los alumnos, leídas por los docentes como conflictos punibles pero vividas por los alumnos como espacios de relación y desarrollo de lo que hemos llamado, sintetizando y ampliando la literatura existente sobre este tipo de juegos, la función *warrior*. Finalmente, se ha analizado la prohibición de objetos, sus causas y efectos más relevantes.

La función identitaria de los objetos se ha presentado como una caracterización de los "lugares" de docente y de alumno y el modo en que los objetos sostienen su gestualidad. Se ha descrito el estereotipo genérico tanto como la territorialización del aula y del patio según los distintos modos de asumir el lugar de alumno. Se destacaron el concepto de "kit" para definir el equipamiento esencial de cada lugar escolar y el análisis de los objetos como aliados de, intermediarios entre o representantes de los diferentes estratos identitarios. En otro orden, se anticipó desde esta perspectiva la cuestión de las señales de comunidad o de extranjería de los objetos, que se amplía desde otro punto de vista al analizar las matrices estéticas del ambiente escolar.

En relación a este último abordaje, el de la estética escolar organizada en matrices discernibles, ha consistido en una descripción sistemática del ambiente escolar en sus aspectos estéticos, entendiéndolos desde una concepción política y de la cultura material, como productores de metáforas que constituyen una buena forma de analizar el ambiente escolar y su productividad. A partir de la idea de una metáfora genérica que emana del objeto merced a su definición cultural primera, entendida como estereotipo, se ha propuesto un esquema para entender las transformaciones de esta metáfora que hemos llamado remetaforización, en un proceso que va desde aquel estereotipo genérico más o menos naturalizado que provee la cultura, hasta la forma soberana que construye el sujeto en el marco del ambiente escolar.

Se han destacado seis matrices como capaces de absorber una parte importante de lo que la percepción define como escolar, y se ha analizado además el lugar de lo mediático en este esquema como elemento que contribuye a las formas de mirar y relacionarse de los alumnos en la escuela, sugiriendo además la idea de que este asunto (la televisión que moldea al alumno) es inverso y complementario con aquél que sostiene que la escuela puede o debe formar espectadores. Estas seis matrices, definidas como señales, rasgos técnicos y tonos del ambiente escolar se han presentado como elementos para entender el ambiente estético de la escuela.



## 10.2 Mary Poppins y la escalera de humo

Una tarde de lluvia a los chicos de segundo les tocó ver en su "hora de cine" la película *Mary Poppins*<sup>77</sup>. En este espacio administrado por la bibliotecaria en el salón de música, haciendo uso de un televisor, un reproductor de videos y unas gradas dispuestas a tal efecto, fueron espectadores – en dos tramos, ya que paradójicamente la extensión de las películas excede por lo general la prevista para la "hora de cine" - del clásico film que cuenta las mágicas y fantasiosas propuestas que una niñera ofrece a los niños a su cuidado. En la secuencia en que los niños reciben cabizbajos la reprimenda de su padre por comportarse "irracionalmente" la bibliotecaria comenta: "*Mirá si ahora los chicos se dejaran retar así... se nota que es una película vieja*". Tras decirlo, sigue revisando un listado de libros recibidos y mirando ocasionalmente hacia las gradas. A los pocos minutos, dice con voz enérgica a dos chicos que están jugando a las figuritas, evidentemente poco interesados en la película: "*Señores, no están en recreo. Las figuritas las guardan para después, ahora estamos viendo la película*". A regañadientes, los chicos guardan las figuritas. Esa tarde, el diario de trabajo de campo se centra en la impresión causada por este sutil episodio.

### **Diario del trabajo de campo, fragmento.**

No puedo evitar pensar en el contraste entre la toma de conciencia de la bibliotecaria sobre la diferencia entre los chicos *de antes* y los *de ahora* y lo invisible que puede resultar para ella la similitud entre ambos en lo referido a su inscripción en un orden disciplinario escolar. Pero parece haber ahí dos niveles de análisis: el de la situación en sí misma, las palabras y los gestos que la definen, y el trasfondo cultural amplio. Posiblemente el reto, el llamado de atención, sean también susceptibles de remetaforizarse, como el estanque de los peces...<sup>78</sup>

Profundizando en la nota de campo, podría decirse que si la infancia es, como la definen los estudios pedagógicos post-Ariès, un lugar que se ocupa en los sentimientos de los adultos, el postulado "fin de la infancia" es en realidad el fin de un rasgo en los mayores, el fin de un modo de ejercer la adultez, de ahí el carácter relacional del concepto de infancia. Lo que hace que *Mary Poppins* sea una película propia de la infancia moderna es la existencia de una fuerte antagonía entre los

<sup>77</sup> De R. Stevenson, 1964; basada en una novela de Pamela Travers, de 1934 y realizada por los estudios Walt Disney.

<sup>78</sup> Ver apartado correspondiente en el capítulo titulado "Matrices estéticas del ambiente escolar".

adultos (algunos de ellos, los que están en la verdadera posición de adultos) y el ilimitado mundo imaginativo de los niños, en el que otros adultos, como Mary Poppins, deciden incursionar convirtiéndose así en adultos especiales, mágicos, capaces de soñar y subir por escaleras de humo.

Para diagnosticar el carácter posmoderno de los lazos nos basamos usualmente en la denuncia de un límite ausente, en la existencia de un escenario desantagonizado para el ejercicio de la infancia. Diagnosticamos la posmodernidad de las relaciones adulto-niño en base a la dilución de la asimetría, de la polaridad fundante. Las escuelas de este estudio, sin embargo, se han mostrado como espacios que, no obstante están inmersos en la cultura y dan cuenta a nivel del discurso de estos cambios (el comentario de la bibliotecaria es un buen ejemplo) también aparecen señalizados por una cultura propia cuyos gestos, apoyados en escenarios materiales bien demarcados, sostienen ese antagonismo en muchos sentidos.

Hemos visto que existen grietas en esa gestualidad, en tanto las identidades hegemónicas se diversifican en modos distintos de habitarlas, como se ha visto en las distintas lecturas o remetaforizaciones de ciertos objetos extranjeros, matrices estéticas o referentes de la mirada donde se reconocía, por ejemplo, la huella del espectador. Aún así, el antagonismo cuya ausencia se regodea en denunciar la crítica posmoderna, se ha hecho presente en los objetos y en el discurso de un modo rotundo. El trato cotidiano estructurado por expresiones como "se forman para salir", "quietos y callados", "¿esto es una fila, señores?", etc., más allá del análisis desde lo puramente disciplinario, sugiere que en la escuela se conservan elementos de las viejas relaciones, escolarmente modernas, en mayor medida de lo que el círculo de intelectuales que denunciamos su caída podemos suponer.

### **10.3 Posibles implicancias para las políticas educativas y el diseño de los espacios escolares.**

Aunque no ha sido el propósito central de este estudio contribuir al diseño de objetos o espacios escolares, sino comprender por medio de su análisis la cultura escolar, la experiencia y las observaciones acumuladas a lo largo de cuatro años de trabajo y casi dos de trabajo de campo en escuelas, ameritan recorrer el camino de algunos argumentos que se proponen derivar en recomendaciones o insumos que podrían resultar útiles para el diseño de espacios escolares. Aunque el aporte es teórico y pretende ser disparador del debate de especialistas (que se podrán

centrar con autoridad en las ideas prácticas), creemos oportuno partir de algunas ideas acerca de la escuela, el aula y el patio. La siguiente es una lista no exhaustiva de reflexiones, algunas posiblemente equívocas desde una perspectiva arquitectónicamente bien informada, pero que se proponen inspirar debates y abrir discusiones, antes que ser tomadas como "consejos". Habida cuenta del esquema de capas espaciales que hemos utilizado para conceptualizar identitariamente la escuela, nos centraremos en los dos niveles más relevantes: el del subespacio aula o similar, con su contracara, el patio, y el de la escuela toda<sup>79</sup>.

#### *El aula: conjugar necesidades opuestas y regestualizar el ambiente*

- Un aula debería poder reestructurarse de muchas maneras diferentes, de acuerdo a la imaginación pedagógica de cada maestro. Para eso es necesario que los muebles sean livianos, fáciles de mover y que se desplacen por el piso de manera silenciosa. Tampoco es necesario que todos los muebles (mesas y sillas especialmente) sean iguales.
- Debería favorecer el círculo, que es la forma espacial que con mayor éxito ha desafiado la hegemonía de la forma-clase tradicional. En las múltiples situaciones observadas en las que la forma tradicional de la clase fue "desafiada", de uno u otro modo se hizo presente la forma circular. Un aula no necesita ser rectangular, ni tener un solo frente, ni poseer un solo pizarrón.
- Uno de los mayores desafíos de un aula es conjugar dos pares de necesidades:
  - El primer par de necesidades opuestas es entre la necesidad de *fluidez con el afuera* y la de cierta *intimidad*, porque una relación pedagógica es una relación íntima y pública a la vez,
  - y el segundo par es el que opone la necesidad de garantizar *libertad de movimientos* y de poder también ofrecer *concentración intensa*, lo que casi siempre demanda quietud y silencio: el aprendizaje demanda ambas instancias. Según L. Vigotsky (1989), todo proceso de interiorización se da en dos momentos: uno intersubjetivo, que demanda la interacción e intercambio activo con otros (y en el que la posibilidad de intercambios, acciones compartidas y lenguaje colectivo son esenciales) y luego un momento intra-subjetivo de carácter individual y que en el ámbito

---

<sup>79</sup> El espacio de debate realizado en octubre de 2009 en el Centro Cultural Recoleta, "Encuentros entre pedagogía y arquitectura" al que fui convocado por la dirección de Planeamiento del GCBA fue una ocasión de interesante intercambio en que algunas de estas consideraciones se enriquecieron al ser discutidas con arquitectos italianos de la ciudad de Regio Emilia.

escolar suele asociarse a las tareas de lectura y escritura. Una lectura de este postulado psicológico desde la cultura material sugiere cierta sensibilidad del espacio a la consideración de estas instancias, que son también favorecidas por el ambiente y sus condiciones físicas.

- Hemos mostrado que el ambiente del aula y la forma de la clase con sus procedimientos y objetos reconocibles, tiene lugar basándose en ciertas condiciones del espacio y los objetos. Incluir en el aula una provisión determinada de objetos invita al ambiente a instaurar y habilitar ciertos "gestos" como legítimos. Hemos hablado de los "objetos gestuados" como aquellos que durante la clase sirven para posibilitar o reforzar los gestos de mirada, escucha, escritura y lectura, pero la posibilidad de que otros objetos hagan posibles y probables otro conjunto de gestos, existe.
- En un aula, finalmente, puesto que la clase se centra en el procedimiento de *alocución-mostración*, debería haber distintas maneras de "mostrar", sin que el pizarrón alto ocupe totalmente esa función. Repisas y estantes accesibles, pizarrones desplazables hacia abajo (por la menor estatura de los niños) y rincones para desarrollar tareas bajo la modalidad de taller, son algunas alternativas posibles.

#### *La escuela: reestetizar a los Sarmientos*

- Una escuela debería estructuralmente favorecer el encuentro entre maestros y familias, poseyendo espacios específicos para tal fin. Un espacio destinado al encuentro de padres entre sí y de padres con maestros, por ejemplo, sería deseable y contribuiría a definir la posición de los padres en el esquema identitario. Hemos sostenido que están "sobre la línea" que separa a la escuela del afuera, y quizás una de las condiciones que los ayudarían a construir una opción de "adentro" sea la existencia de un espacio específico: el *salón de padres*.
- En relación a lo anterior, si hubieran de pensarse espacios nuevos para sumar a los tradicionales, el *salón de padres* – o sala de usos múltiples apta para tal uso – sería tal vez una buena alternativa. Pero también, ya que los recreos se han mostrado complejos y variables pero tendientes a estructurarse en formas típicas, vale la pena pensar en subespacios dentro del patio, y recorridos e

instalaciones que inauguren recorridos alternativos para los alumnos durante el recreo.

- Una escuela debería poder conservar el poder unificador de sus símbolos refrescando su apariencia estética y haciéndola permeable a las connotaciones específicas que los maestros y alumnos de cada lugar y tiempo necesiten para sentir esos espacios como propios desde adentro. Habitar un espacio siempre implica en alguna medida violentarlo, pero esto puede darse en un plano simbólico o transformarse en violencia real, y la arquitectura tiene mucho que ver en esta diferencia.
- En relación a lo anterior ¿cómo sería una estética neo-escolar? Si en las nuevas parroquias se admiten *Cristos cubistas*, por ejemplo, las escuelas deberían también poder transformar creativamente sus símbolos. El anclaje de ciertos objetos en específicas matrices, hemos visto, los reviste de sentidos políticos muy concretos. En ese marco, “reestetizar a los Sarmientos” no implica abandonar su poder de cohesión simbólica sino otorgarles un sentido más próximo a la coyuntura política en que hoy se los mantiene como símbolos.

*El patio de recreo: contrarrestar la autosegregación y potenciar su valor formativo*

- Un patio de recreo debería poder ser pensado para contrarrestar procesos de auto-segregación de los chicos que en él juegan. Cuando los chicos juegan en el patio, en general se distribuyen en subespacios que se crean espontáneamente, y que se ocupan de acuerdo a criterios casi exclusivos de sexo, edad y etnia o nacionalidad. Este estudio ha abierto una pregunta ineludible: ¿Es posible prever un espacio de recreo que problematice esta forma-recreo?
- Si como viene haciendo notar la investigación reciente (y no tan reciente) el patio de recreo es definitivamente un espacio formativo ¿cómo acondicionarlo para potenciar y dirigir esa cualidad?
- Una cualidad destacada de cualquier espacio escolar: ser altamente adaptable, modificable, reestetizable.
- Una cualidad destacada de cualquier proceso de diseño de espacio escolar: ser consultado y puesto a prueba por maestros y alumnos reales.

- Una sugerencia para el arquitecto escolar: pasar al menos una semana seguida en una escuela o jardín de infantes observando hora a hora, día a día, la actividad de maestros, alumnos, directivos y padres.

#### **10.4 Posibles implicancias para el gobierno del aula**

Un supuesto frecuente de quienes tomaron conocimiento de este estudio fue el de creer que el mismo resultaría en aportes al diseño de espacios escolares, y de políticas públicas en materia de provisión de materiales escolares. El apartado anterior de algún modo se propuso dar lugar a ese supuesto. Ahora bien, la política piensa su acción de gobierno en términos de provisión de recursos y servicios, además de regulación de las relaciones y financiamiento: ¿puede reconocerse en el gobierno del aula una dimensión de "provisión" en un sentido análogo?

Los estudios de Augustowsky (2003) conciben al espacio que disponen los sujetos escolares como una instancia de fluido diálogo con otras "capas" de la materialidad escolar. En ese caso, sus ideas "ponen en evidencia que las paredes del aula participan, en mayor o menor medida, de los lineamientos didácticos-pedagógicos de cada institución y muestran cómo el espacio dispuesto por docentes y alumnos/as se encuentra en estrecha relación con el espacio arquitectónico" (ob.cit.:55). Creemos, en ese sentido, que la concepción del ambiente aula y su particular conformación material como instancias más o menos maleables y susceptibles de diseño por parte del maestro pueden ser un punto de partida para pensar la enseñanza desde las ideas de este estudio.

Sin embargo, sería ingenuo creer que el ambiente es consecuencia de los objetos que se ponen en el aula. Ya hemos dedicado varias páginas a demostrar la falsedad de ese tipo de aseveraciones: el ambiente es resultado de los modos particulares en que ciertos sujetos, en la química de su encuentro, procesan y procrean la cultura escolar, la ajustan a sus expectativas, la hacen propia. Y en ese complejo proceso, que no es totalmente predecible ni controlable y en el que el conflicto es inherente, uno de los acontecimientos más o menos inevitable que tiene lugar es que se producen, se eligen, se excluyen, se elevan o se prohíben ciertos objetos. Y si bien el proceso es en ambas direcciones, la del objeto que imprime metáforas al ambiente y la del ambiente que significa el objeto - "es dialéctico", acotará alguien -, no por ello es probable que una selección universal de objetos para un ambiente de clase "apropiado" sea posible, ni deseable.

Lo que sí es posible (y creemos que también, deseable) es la construcción de algunas reflexiones en torno a las gestualidades deseables del aula y el modo en que las que el ambiente escolar promueve amplían o limitan las posibilidades. Algunas preguntas en ese sentido podrían formularse en los siguientes términos:

- ¿Es preciso guardar registro de todo cuanto acontece en el aula, o podrían habilitarse una serie de estrategias de enseñanza destinadas sólo a ser *vividas*? ¿Cómo sería un día escolar sin cuadernos ni carpetas? ¿Es posible una experiencia de aprendizaje *sin objetos*?
- Mirando los objetos del aula, es posible interrogar a cada uno de ellos acerca de si amplía o limita las posibilidades de trabajo pedagógico. ¿Qué modos de uso del pizarrón, del cuaderno de clase y del libro didáctico, especialmente, contribuyen a mejorar los aprendizajes? Las tipologías de usos del pizarrón, de modos de lectura que se derivan del uso de los libros y de procedimientos a que da lugar el trabajo en cuadernos y carpetas que se han desarrollado en este estudio son susceptibles de utilizarse como insumo para guías de autoevaluación o evaluación pedagógica de los docentes.
- La incorporación de objetos al dispositivo clásico de clase es una opción disponible como estrategia de búsqueda de nuevas formas de enseñar. Otra, sin embargo, es la variación – sutil o drástica – de ese dispositivo, tomando especialmente el modelo del jardín de infantes, que se ha mostrado como un espacio escolar donde han cristalizado alternativas. Traer esas alternativas a la escuela primaria, sin embargo, es algo a lo que hoy por hoy sólo puede aspirarse como un complemento de la clase tradicional. Pero la existencia de este complemento es en sí misma valiosa.
- Los objetos didácticos deben poder evaluarse no sólo por su diseño objetivo, sino por el sentido que, ya sea por circunstancias asociadas a la institución, a la vida en cada aula particular o a los rasgos del grupo, los alumnos le otorgan a nivel metafórico. ¿Cómo llegó el objeto al grupo? ¿A qué eventos, personas u otros objetos o asociarán? ¿Qué connotaciones tiene en el sentido de otorgar privilegios a quien lo usa, asociarse a un status, etc.?

- Los alumnos poseen objetos que están presentes en la clase sin formar parte de la planificación del maestro. ¿Cómo es conveniente tratar a estos objetos? ¿Mediante acuerdos de exclusión, aprovechándolos siempre o a veces?
- ¿Qué movilidad espontánea tienen los alumnos dentro del aula? ¿Qué reglas explícitas existen al respecto? ¿En qué medida se cumplen? ¿Qué pasa cuando no se cumplen, cómo viven los alumnos esa permisividad: como un dato cotidiano y aceptado, como una injusticia, como un logro de su resistencia?
- ¿Qué lugar ocupan, en qué orden aparecen, sobre qué objetos tienen lugar en la clase la mirada, la escucha, la escritura, la lectura? ¿Qué modos predominan de pregunta y de participación?
- ¿Qué ritos, reglas o características tiene el recreo, visto desde la clase? ¿Es un premio al buen comportamiento? ¿El recreo es vivido como una pausa en el trabajo de clase, o viceversa?
- ¿Cómo vive el docente, durante la clase, la alternancia de intervenciones centradas en el contenido y aquellas otras centradas en el mantenimiento del orden? ¿Cómo reaccionan los alumnos?
- Los alumnos ¿en qué contexto y circunstancias se delatan, se pelean, se burlan o se gastan bromas pesadas? ¿De qué modo se relaciona esa legalidad espontánea que existe entre ellos, con la que se sigue de la forma de administrar disciplina del docente?
- ¿Qué uso hace el docente de los procedimientos usuales para mantener el orden en la clase? Considerando que entre éstos, son usuales los siguientes:
  - > El llamado de atención verbal o advertencia.
  - > La confiscación de objeto extemporáneo.
  - > El cambio de ubicación del niño en el aula.
  - > La advertencia de "pedido de cuaderno" (de comunicaciones).
  - > La expulsión del aula (a la puerta o a la dirección) y/o pedido de cuaderno con la finalidad de escribir en él una "mala nota".
- ¿Con qué frecuencia son utilizados cada uno de estos procedimientos? ¿Con qué resultados? ¿Qué reacciones suscitan en los niños, en los colegas, en las



autoridades? ¿Son procedimientos legitimados por el "ideario" pedagógico de la institución?

- Los alumnos juegan en el patio a juegos de apariencia litigiosa, pero que no son peleas, sino juegos. Como espacio de investigación del comportamiento infantil, el juego en el patio debería poder ser aprovechado, no sólo por la información que éste puede proveer para la intervención en el aula, sino también como un modo de comprender y respetar este mismo espacio y lo que representa desde la perspectiva de los alumnos. ¿Cómo podría repensarse la función de la maestra "de turno" en este sentido?

### 10.5 Últimas palabras, primera persona

hoy mis manos  
se han incrustado  
en luces / prismas y antorchas  
y han pertenecido  
a toda firma de estrella

hoy mis manos  
se han enemistado al cristal  
al cetro lunar  
a las patrias y a las  
pétreas  
y al Río  
-¡aún al río!-  
le han dado la impensable

mas ni hoy ni mañana  
mis manos  
ni nunca sobre lo terso  
enemigas hasta el fondo de  
sabrosos y de cobres  
más mías hoy  
y mas palmares que nunca  
se han enemistado a los trémolos de hojas  
ni a la asidua  
puntualidad de los objetos.

Durante la defensa de mi tesis de maestría, enfocada en el caso de los maestros jardineros varones, uno de los jurados del tribunal, Graciela Frigerio, llamó la atención sobre un aspecto poco desarrollado de la misma, pero que en su opinión ameritaba ser profundizado: la estética de la profesión docente. Una serie de otros aspectos fueron confluyendo a esa observación: el dictado de un curso sobre los objetos de la escuela contratado por el Ministerio de Educación Nacional, una conferencia que debí preparar sobre las "peleas" de los niños de jardín por los objetos, algunas lecturas dispersas. Todo ello, en algún momento, se puso a disposición del proceso de elección del tema de esta tesis y ayudó a descartar las primeras opciones. Muchas eran algo inverosímiles, incluso para mí, pero tentadoras. Una de ellas especialmente, que defendí con pasión para ser admitido

en el programa de doctorado ante mis entrevistadores Mariano Palamidessi y Catalina Wainerman, proponía estudiar los “bordes” de lo escolar, es decir los espacios y situaciones en los que las cosas y personas *comienzan* o *terminan* de ser escolares, como un alumno que ingresa a la escuela, un docente que se jubila o una escuela que abre sus puertas.

Puedo decir sin ninguna duda que lo más trabajoso y problemático de esta investigación fue, desde mi propio punto de vista, elegir y definir el tema. Incluso una vez que me había focalizado en los objetos escolares, debí no sólo satisfacer las expectativas de toda investigación de acotarse y cumplimentar toda la serie de requisitos formales, metodológicos, etc. que se le demandan, sino de responderme a mi mismo ¿por qué me interesan los objetos escolares? ¿Qué tiene de interesante este tema, además del tema mismo? La delimitación del problema de estudio debía ser conceptual, y no meramente “geográfica”, es decir: debía basarse en un modo de definir la escuela y no en la circunscripción del interés a uno de sus fragmentos discernibles.

A responder estas preguntas, ayudaron mucho dos decisiones: por un lado, hacer un breve acceso al trabajo de campo preliminar, unas incursiones informales que ni siquiera figuran en el informe metodológico, pero que dieron una dimensión de lo que los objetos podían y no podían decir sobre la cultura y lo que la escuela podía y no podía mostrar sobre sus objetos; y por otra parte, la lectura frenética, concentrada y exhaustiva de la literatura existente sobre la cultura material de la escuela. No es lo mismo entrar a la escuela con esas lecturas que sin ellas; se siente uno más informado, menos miope. Son una buena guía para la curiosidad.

Finalmente, la cuestión de la escritura. La escritura no ha sido en este estudio independiente de la teorización. Aprendí durante esta tesis a concebir la escritura como una de las herramientas de conceptualización más importantes, en tanto sirvió para repensar todo lo que había sido esbozado en gráficos, apuntes sueltos, imágenes y grabaciones a lo largo de cuatro años de tesis, y casi dos de trabajo de campo. Pero puesto que la confección concreta de este informe fue un recorrido minuciosamente planificado, apoyado en varias estrategias (y cabe agregar, otra vez más, que contó con el excepcional aporte de los talleres de escritura ofrecidos por Paula Carlino), será pertinente ofrecer algunas reflexiones sobre su realización.

En primer lugar, debe destacarse el modo en que la disponibilidad de ciertas estrategias de agilización de la escritura sobre los procesadores de texto en la

computadora, resultó de invaluable ayuda. El registro por escrito en el campo fue sustituido sin más por la grabación de mi propia voz que luego sería desgrabada; y las tradicionales tres columnas del registro de observación fueron reemplazadas por comandos de voz. Varios softwares - optimizadores de portapapeles, conversores de formatos de texto, programas OCR, organizadores de citas, temporizadores, sistemas de agilización del backup, hostings dinámicos online - resultaron, tras volverse familiares, herramientas muy importantes para trabajar la escritura con la certeza de que no se perderían archivos, ni se malgastaría tiempo en tareas mecánicas, sino que *todo* el tiempo (tiempo que en una investigación sin financiamiento es restado a mi vida social, mi familia, mi trabajo y mi economía personal para ser invertido en la escritura), sería una contribución genuina al avance en la redacción del informe, y nunca tiempo perdido.

En segundo término, puede afirmarse que la escritura no ha consistido en una etapa final destinada a *comunicar*, sino que ha formado parte del proceso del pensamiento, de reflexión, de proceso de las observaciones durante el trabajo de campo. Las ideas, así expuestas y maleables en el texto, adquirieron una disposición a ser reconsideradas y reformuladas que sólo podría surgir bajo la forma de un texto. Las citas referidas como "diario del trabajo de campo", asimismo, son fragmentos de una serie de anotaciones y grabaciones personales que tuvieron un lugar importante en el surgimiento de las primeras versiones de muchas categorías, que finalmente serían integradas al sistema teórico del estudio.

Para finalizar, la escritura se convirtió para mí, durante los años de realización de esta tesis, en un objeto de conocimiento independiente de su uso como herramienta para esta investigación. A partir de estas observaciones metodológicas y sustanciales, terminé construyendo un interés en los procesos de escritura en sí mismos que me llevaron a estudiar la cuestión, asumir varias instancias universitarias donde dar materias y talleres sobre escritura académica, y producir un breve material que fue publicado en la *Revista Científica de UCES*.

Además de las consideraciones que formalmente hace explícitas este estudio, por otro lado, y en lo personal, esta investigación ha sido una experiencia iniciática importante. Nunca como en estos años había dedicado tanta energía a un proyecto académico ni me había enfrentado a desafíos de esta magnitud. Y más allá del esfuerzo invertido, y esto también amerita decirse, nunca había disfrutado tanto de un proceso de investigación, que si en mis proyectos ya era, hoy sin duda sostengo y confirmo como estilo de vida elegido.

Todos podemos pensar y actuar de modo tal que ante eventuales conflictos o contradicciones, cualquier lugar común del lenguaje pueda sacarnos del apuro. Ante la muerte: *no somos nada*. Ante el amor: *son todas iguales*. Ante el peligro, ante el asombro: *mirá vos*. Pero también podemos, y a veces nos resulta más o menos inevitable, buscar más allá o más acá, en lugares que no por ser más lejanos e infrecuentes sino por mostrarse más nítidamente propios, nos dejen saber de qué se trata. Tal vez en eso consiste investigar: en construir palabras nuevas para alumbrar realidades oscuras por ser demasiado conocidas. Este estudio ha reunido mi trabajo con las voluntades y el apoyo de docentes, tutores y colegas para pensar que algunos de aquellos lugares comunes y lejanos, en la escuela, son objetos que portamos, usamos, construimos, prescribimos, prohibimos..., y transitamos el desafío, quizás pretencioso pero finalmente noble, de hacer un aporte al conocimiento para seguir pensando y construyendo una experiencia escolar más plena de posibilidades y oportunidades.

## 7. Bibliografía

- Abramovay, M.: "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Número 26, Volumen X. JULIO-SEPTIEMBRE de 2005
- Agueded Gómez, J. y R. Díaz Gómez: "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria", en *Revista Latina de Comunicación Social* 63, 2008 (pp. 121-139)
- Aguiar Barrera, M. y otras: "La Observación Participante y los Procesos de Reforma en el Aula", ponencia del congreso Retos y Expectativas de la Universidad, Puebla, México, 2 y 3 de junio de 2006
- Aguirre, Ma. E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>
- Barenholtz-Buhlow: *El niño y su naturaleza, Exposición de las doctrinas de Fröebel sobre la enseñanza*, NY: Appleton, 1896 (traducción de Sara Eccleston)
- Aisenstein, A. y P. Scharagrodsky: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina : cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*, Buenos Aires: Prometeo, 2006
- Aisenstein, A.: "El contenido de la educación física y la formación del ciudadano, Argentina (1880-1930)" en *Educación Física y Deportes, Revista Digital* (<http://www.efdeportes.com/>). Año 1, Nº 1. Buenos Aires, 1996
- Alcántara García, P.: *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, Madrid: Gras y Compañía, 1881.
- Almacellas Bernadó, M.: "Medios Audiovisuales en la Escuela y Formación de Espectadores Críticos", comunicación en el III Congreso Católicos y Vida Pública Madrid –2001, disponible online en <http://www.hottopos.com>
- Álvarez Álvarez, C.: "La etnografía como modelo de investigación en educación", *Gazeta de Antropología*, Nº 24, 2008
- Alvarez-Uria, F. y Varela, J.: *Arqueología de la escuela*, Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991
- Anijovich, R., Malbergier, M. y SIGAL, C.: "¿Iguales pero diferentes?", e-*Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*. Año 1. Número 2. Invierno, 2005.
- Antelo, E. y Abramowski, A.: *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario: HomoSapiens, 2000.
- Antelo, E.: "Atracción y educación - una pedagogía a la Sharon Stone", disponible en Internet en [mundolatino.org](http://mundolatino.org) [recuperado en dic. 2009]

- Antelo, E.: "Variaciones sobre el espacio escolar", en Baquero, R., G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante, 2007
- Araújo, U.: "La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo", *Educar* 26, 2000 (pp.151-163)
- Archer, Margaret, *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London, 1979.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, M.: "Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea", *Athenea Digital*, núm. 3: 72-92, primavera 2003
- Ariño Villarroya, A.: "Ideologías, discursos y dominación", *Revista española de investigaciones sociológicas*, Nº 79, 1997
- Augustowsky, G.: "Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria", *Arte, individuo y sociedad* nro. 39 (15), 2003
- Aumont, J., Alain Bergala y Michel Marie: *Aesthetics of Film*, USA: University of Texas Press, 1983
- Aumont, J.: *La Imagen*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1992
- Aumont, Jacques, *El ojo interminable. Cine y pintura*, Barcelona: *Paidós*, 1997
- Bacher, S.: *Tatuados por los medios*, Buenos Aires: Paidos, 2009
- Bailey, F.: *Gifts and poison*, Great Britain: Oxford Basil Blackwell, 1971
- Bakunin, M.: *Dios y el Estado*, Buenos Aires: Grupo Editor Altamira, 2000
- Ball, S.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC, 1989.
- Batallán, G.: "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, nro. 19, sep. 2003. Disponible en internet: <[www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta19/19investTem4.pdf](http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta19/19investTem4.pdf)> [cons. Dic. 2005]
- Baudrillard, J.: *Crítica de la economía política del signo*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.
- García Canclini, N.: *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa, 2004
- Baudrillard, J.: *El paroxista indifrente*, Barcelona: Anagrama 1998
- Baudrillard, J.: *El sistema de los objetos*, México: Siglo XXI, 1969.
- Beech, J.: "Sociedad del conocimiento y política educativa en latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación", en *Quaderns digitals*, quaderns 38 (educación comparada), disp. en Internet: <<http://www.quadernsdigitals.net>> [cons. Feb 2006]
- Bergala, Alain, *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona, Laertes, 2007.

- Bermudez, J. & R. Hermanson: "Cultura virtual & cultura material: una lectura arquitectónica", *Revista Morphia*, nro. 2, 1999
- Bermúdez, S.: "Cultura escolar-cultura mediática. Apuntes para un encuentro", documento del sitio web del GCBA, buenosaires.gov.ar, [descargado en ene, 2010].
- Bernstein, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid, Morata, 1998.
- Bertely Busquets, M.: *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, D.F.: Paidós, 2000
- Billorou, M. J.: "Maestras y educación sanitaria. La construcción de la política sanitaria en los primeros gobiernos peronistas". Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, N° 1, 1998
- Bleichmar, S. Entrevista, en 12(n)tes, papel y tinta para el día a día en la escuela, Número 10, Diciembre de 2006.
- Blurton Jones, N. G. (1967). An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school. En D. Morris (ed.) *Primate ethology*. Londres: Weidenfeld & Nicholson.
- Bolívar, A. Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades, Madrid: La Muralla, 2000
- Bolívar, A.: Cultura escolar y cambio curricular, Bordón, 1996
- Borges, D., Caldas Pessanha, E. y Menegazzo, M.: "Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa", *Revista Brasileira de Educação*, No 27, Set-Dez 2004 [disponible en Internet en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf> <cons. jun07>]
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1977.
- Boutot, A.: *Heidegger*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Publicaciones Cruz, México, 1991
- Brailovsky, D. y Ponce, R.: "Contar la historia de la educación inicial" Entrevista a Soledad Ardiles de Stein", en *Antes de Ayer*, [www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer), 2005
- Brailovsky, D., S. Herrera, E. Santa Cruz y S. Salinas: *La Didáctica en Crisis*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2002.
- Brailovsky, D.: "Educar es simplemente querer la vida. Entrevista a Cristina Fritzsche", *Antes de Ayer*, proyecto web del Portal Educared / Infancia en Red, noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/index.php?q=node/147>

- Brailovsky, D.: "Herramientas para el abordaje del objeto de conocimiento", documentos de Coordinadas en Investigación Educativa, disponible en Internet en: <http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas/files/herramientas.pdf>
- BRASLAVSKY, C.: "Los conceptos estelares de la agenda educativa en el cambio de siglo", en : *Re-haciendo escuelas. Un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Bs. As.: Santillana, 1999.
- Bravo Guerreira, M.: La obra de Elena Andrés: género y producción poética, Madrid: Torremozas, 2001.
- Brea, José Luis, Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid, Akal, 2005.
- Buck-Morss, Susan, "Estudios visuales e imaginación global". En: Brea, op.cit., pp. 145.160.
- Burke, C. y I. Grosvenor: "The progressive image in the history of education: stories of two schools", *Visual Studies*, Vol. 22, No. 2, September 2007
- Busso, P. y R. Aimini: "Santa Fe la Vieja, testigo presente de existencias anteriores. Consideraciones sobre su potencial educativo", en Revista América Nº 17 - 2005.
- Calixto dos Santos, V.: "O Entrefigurar-se da Palavra no Tempo", *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009 (pp.161-172)
- Cámara, G.: *Otra educación básica es posible*, México: Siglo XXI, 2008
- Camargo, M. Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia. Proyecto Atlántida. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional – CIUP, 1995
- Cándido Ruiz, R. y otros: Higienismo, educación ambiental y previsión escolar: antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936), Madrid: Universidad de Valencia, 2006
- Cantó, R. y Ruiz, L.: "Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar", *International Journal of Sport Science* VOLUMEN I. AÑO I Nº 1 - Octubre – 2005
- Cantos Ceballos, A.: "La práctica del juego dramático en la escuela infantil: sus implicaciones en el desarrollo de la inteligencia emocional", en Modesto Barreales Llamas, María del Carmen Moreno Martín, Angeles María Gervilla Castillo (coords.): *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, Vol. 1, 2002
- Cardelli, Jorge. Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuad. antropol. soc.* [online]. 2004, n.19, pp. 49-61. ISSN 1850-275X.



- Carli, S.: "Educación pública, historia y promesas", en Feldfeber, M. (comp.): *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003
- Caruso, M.: "'Sus hábitos medio civilizados': enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 15, Nº. 37, 2003, pags. 105-127
- Cavanaugh, R.: "Towards a Model of School Culture", Paper presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, marzo de 1997)
- Ceballos, A.; D. Ceballos: "Categorías de análisis temporal en Historia: Chronos-Kairós". *Revista EDADES* 11, 95-108, 2003
- Cerezo Arriaza, M.: "La televisión : del espectador ingenuo al espectador crítico", *Comunicar*, Vol. 6., 1996.
- Chagas Dorrey, R.: "Los maestros frente a la violencia entre alumnos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 10, NÚM. 27, OCT-DIC 2005
- Chartier, R.: (Dir.). *Pratiques de la lecture*. Marsella: Payot et Rivages, 1993
- Chartier, R.: "El mundo como representación" en *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Chervel, A. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación* No. 295, Mayo-Agosto 1991 (pp. 59-112)
- Chevallard, I.: *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique, 1997
- Chiang, L.: "Shaping Positive School Culture: Judgements of school administrators", Paper presentado en la Annual Conference of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, 2003.
- Chihu Amparán, A. (coord.) *Sociología de la identidad*, México: Miguel Ángel Porrúa, 2002
- Choppin, A.: "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004
- Cinta Loaiza, D.: "Juan Jacobo Rousseau y la solidaridad civil", *La Palabra y el Hombre*, octubre-diciembre 2001 no. 120, (pp. 43-60)
- Cobo Bedia, R.: "El problema de la renaturalización En Jean-Jacques Rousseau", *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* Núm. 50. Marzo-Abril 1986
- Cocimano, G.: "Inercias de la sociedad voyeur. El sujeto-espectador en la era actual", *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, nro. 7, 2005. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>
- Coll, C.: "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al contexto de aprendizaje significativo", *Infancia y aprendizaje*, nro. 41, 1988

- Colmenar Orzaes, C.: "Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la época de la Restauración", *Revista complutense de Educación*, vol 5 (2), Madrid, 1994.
- Comenius, J.: *Pampedia*, Madrid: Aula Abierta, 1992
- Comenius, Jan *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1984.
- Cornejo, C.: *Ideario de Rousseau sobre Educación Física*. Madrid: Gymnos, 1999
- Crary, Jonathan. *Suspensions of perception. Attention, spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, MIT Press, 1999.
- Darder Vidal, P.: "Disciplina Escolar, Autoridad y Libertad", documento libre de *Revistes Catalanes amb Accés Obert*, disponible online en: <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/76259/99067> [descargado en dic. 2009]
- Davis, Ch. F Vladica, I Berkowitz: " Business Capabilities of Small Entrepreneurial Media Firms", *Journal of Media Business Studies*, 2008
- Davis, D. Y otros: "School level differences in teachers perceptions of multiple dimensions of school culture", Paper presentado en el Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association (Point Clear, 1999)
- De Castell, S.: "Object Lessons: towards an educational theory of technology", *First Monday*, vol.7 Nro. 1, enero 2002.
- De La Torre, R.: "La comunicación intersubjetiva como fundamento de objetivación etnográfica", *Comunicación y Sociedad (OECS, Universidad de Guadalajara)*, núm. 30, mayoagosto 1997, pp. 149-173.
- De Tezanos, Araceli. "La escuela primaria: una perspectiva etnográfica". En *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Nº 8,
- Derrida, J.: "Firma, acontecimiento, contexto", *Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de lengua francesa, Montreal, 1971*, en Derrida, J.: *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra, 1998
- Devalle Rendo Perelman: "Qué es el cuaderno de clase", *Revista Argentina Ciencias Educación*, s/d.
- Díaz Armas, Jesús. "Las Puertas de acceso a lo maravilloso". *Lazarillo*. Madrid, 2002, nº 7, pp. 16-27.
- Díaz de Rada, A: "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?", en Jociles, M.I. y Franzé, A.: *¿Es la escuela el problema?*, Madrid: Trotta, 2008
- Díaz Larrañaga, V.: "El lugar de la escuela en la conformación de sujetos mediáticos", *Congreso RedCom Cordoba*, 2002
- Didi-Huberman, G. y Shane B. Lillis: *Images in Spite of All: Four Photographs from Auschwitz*, Chicago: Chicago University Press, 2008

- Didi-Huberman, G.: *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2006.
- Didi-Huberman, Georges, "La imagen arde", en: Zimmermann, L., Didi Huberman, G., et al, *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*, Editions Cécile Defaut, Nantes, 2006, pp. 11-52.
- Didi-Huberman, Georges, *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid, Edit. Antonio Machado, 2008.
- Domènech, A.: *El eclipse de la fraternidad*, Barcelona: Crítica, 2004
- Domínguez Figaredo, D.: "Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Trasvase de significados al ciberespacio", *Qualitative Social Research*, 7(2), 2006
- Dreyfus, Hubert L.: *Ser-en-el-Mundo : comentario a la división I de Ser y Tiempo de Martin Heidegger*, Santiago, Chile : Cuatro Vientos, 1996
- Dubar, C. *La socialisation*, París: Armand Colin, 1991.
- Dubatti, Jorge. Entrevista: "El teatro argentino se lleva bien con la insatisfacción", en Diario Clarín del 5-03-2006
- Dubet, F.: "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios Sociológicos*, vol. VII, mim. 21, 1989 (pp. 519-545)
- Dubet, F.: "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIPE/UNESCO en Bs. As., 24 y 25 de Noviembre de 2003.
- Dubet, F.: "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*. 43. 2007
- Duek, C.: "Los Medios de Comunicación y los Sujetos de Nivel Inicial", e-Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 3. Primavera/Verano, 2005.
- Dunhill, J.: *La disciplina en el aula*, Buenos Aires: Editorial Victor Lerú, 1965
- Dussel y Caruso: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Dussel, I. y Caruso, M.: *De sarmiento a los simpsons cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires: Kapeluzs, 2001.
- Dussel, I.: "¿Se Renueva El Orden Disciplinario Escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, Nro. 27, Diciembre de 2005 (pp. 1109-1121)
- Dussel, I.: "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos", *Nómadas*, NO. 30. ABRIL 2009. Universidad Central – Colombia.

- Dussel, I.: "Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 15, Nº. 37, 2003
- Dussel, I.: "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela", en Gvirtz, S. (comp.): *Textos para repensar el día a día escolar : sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires: Santillana, 2000.
- Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial, 2006.
- Dussel, I. y Caruso, M.: *La invención del Aula*, Buenos Aires: Santillana, 1999
- Efron, D.: *Gesto, raza y cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.
- Empson, W.: *Seven types of ambiguity. A study of its effects in English verse*, Cleveland and New York, Meridian Books, The World Publishing Company, 1964.
- Erikson, E.: *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires: Lumen, 1993.
- Escolano Benito, A.: "La cultura empírica de la escuela. aproximación etnohistórica y hermenéutica", en Mainer, J.: *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*, 2008.
- Escolano Benito, A.: *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez
- Falconi, O.: "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?", *KAIRÓS*, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 – Nº 14 (Octubre /2004)
- Faria Campos, E.: "Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio", en *Cuadernos De Investigación y Formación en Educación Matemática*, Año 1, Número 2, 2006.
- Faria Filho, I., Gonçalves, I., Gonçalves Vidal, D. y Paulillo, A.: "A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigação na historia da educação brasileira", *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, v30, n.1, abril 2004
- Faria Filho, L., Gonçalves, I., Gonçalves Vidal, D. y Paulillo, A.: "A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigação na historia da educação brasileira", *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, v30, n.1, abril 2004
- Faria Filho, L.: "Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: Dayrell, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996
- Fattore, N.: "Vicios y bondades de la pedagogía tradicional. Re-visando la pedagogía en tiempos post-tradicionales", en Serra, S. (comp.): *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005

- Feldman, D.: "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar", *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 75-101, abril 2004 disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Feldman, D.: *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires: Aique, 1999
- Fenstermacher, G. y J. Soltis: *Enfoques en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998
- Ferguson, A.: *Bad Boys: Public School in the Making of Black Masculinity*, USA: University of Michigan Press, 2000
- Ferguson, A.: *Bad Boys: Public schools in the making of black masculinity*, Univ. of Michigan Press, USA, 2001
- Fernandez Enguita, M.: *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid: Siglo XXI, 1990
- Fernández Truan, J.: "Los equipamientos y recursos materiales en los patios de recreo de los centros de primaria", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Nº 35 Julio 2009 (pp.157 - 174)
- Fernández, A: *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1992
- Ferreyra, M. y E. Jaimes: "Ideas, creencias y mitos sobre la lectura en textos escolares (1945 A 1955)", disponible en [http://www.filo.unt.edu.ar/jorn\\_unesco/cd/PO%2032%20FERREYRA%20Y%20AIMES.pdf](http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2032%20FERREYRA%20Y%20AIMES.pdf)
- Filmus, D.: "La educación frente al mercado de trabajo", conferencia. 3er. congreso sobre Políticas Educativas, La Pampa, 24 y 25 de Agosto de 1995.
- Forquin, J.C.: "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais", *Teoría & Educação*, nro. 5, 1992.
- Foucault, M.: *El Poder: cuatro conferencias*, México: Libros del Laberinto, 1989
- Foucault, M.: *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI, 1997 (18va Edición)
- Foucault, M.: *La vida de los hombres infames*, La Plata: Caronte Ensayos, 1996
- Fraser, N.: "Redistribución y conocimiento", en *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de los Andes, 2001
- Frigerio, G y Diker, G. (comps.) *Educación . (sobre)impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007
- Frigerio, G.: "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000.)

- Frigerio, G.: "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000.)
- Fröebel, F.: *La educación del hombre*, NY: Appleton, 1988
- Gadotti, M. Historia de las ideas pedagógicas, México: Siglo XXI, 2000
- García, A.: "Textos escolares: Las Malvinas y la Antártida para la "Nueva Argentina" de Perón", *Antítesis*, Ahead of Print do vol. 2, n. 4, jul.-dez. de 2009
- Garvey, C.: *El Juego Infantil*, , Barcelona: Herder, 1985
- Geertz, C.: *La Interpretación de las culturas* Barcelona: Gedisa, 1992.
- Giddens, A.: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza, 1999.
- Gimeno Sacristán, J. y De Lella, C.: *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997
- Gimeno Sacristán, J.: *El alumno como invención* Madrid: Morata, 2003
- Gimeno Sacristán, J.: *El alumno como invención*, Madrid: Morata, 2003
- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid, Morata, 1988
- Goldring, L.: "The power of school culture", *Leadership*, Nov/Dec, 2002
- Gombrich, E.: *La historia del arte, contada por E. Gombrich*, Madrid: Editorial Debate, 1998
- Gómez, L. y Jódar, F.: "Escuela, aburrimiento y rebeldía", *Atenea digital*, nro. 2, otoño de 2002.
- González Boto, R.: "El Emilio y la educación física escolar", *Efdeportes, Revista Digital*, Buenos Aires, Año 9, N° 65, Octubre de 2003. Disponible en internet en <<http://www.efdeportes.com>> Cons. Ago 2008
- González, M.T.: "La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?", en *Escuelas y profesores: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid : Ediciones Pedagógicas, 1999
- Gorelik, A.: *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires (1887-1936)*, Buenos Aires: UNQ, 1998
- Gotzens, C.: "El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros", *Revista Del Consejo General De Colegios Oficiales De Psicólogos*, Volumen 27, Septiembre – Diciembre, 2006.
- Grosvenor, I.: "From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education", *History of Education*, Vol. 36, Nos 4-5, July-September 2007 (607-622)

- Guareschi, N. y B. Hillesheim: "De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões", *Psic. da Ed.*, São Paulo, 25, 2º sem. de 2007
- Guarro Pallás, A.: "La transformación de la cultura escolar. Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas", *Revista de Currículum y formación del profesorado*, año/vol. 9, 01, 2005
- Guber, R.: *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.
- Guber, R.: *El salvaje metropolitano*. Bs. As.: Paidós, 2004
- Guedez, P.: "Cultura, arte, artista y espectador", *Una Documenta*, año 4, vol. 2, 1985 (pp59-61)
- Guillen, Cristina Irma. Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina. **Avá (Posadas)**, Posadas, n. 12, marzo 2008 . Disponible en <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942008000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942008000100008&lng=es&nrm=iso)> accedido en 17 enero 2010.
- Guimarães, A.: *Vigilância, punição y depredação escolar*, Campinas: Campis editora, 1998
- Gvartz, S. (comp.): *Textos para repensar el día a día escolar : sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires: Santillana, 2000.
- Gvartz, S., Larripa, S. y Oría, A. "Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: Algunas categorías para repensar la relación entre el Saber y la escuela", *Documento del Observatório Latinoamericano de Políticas Educacionáís*. Disponible en Internet en <http://www.lpp-uerj.net/olped/> <cons. Feb 2006>
- Gvartz, S.: *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase : Argentina 1930-1970*, Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- Hall, S. y Du Gay (comps.): *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu, 1996
- Hamilton, D.: "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 1 - Estado y Educación, enero - abril 1993.
- Hamilton, D.: *Towards a Theory Of Schooling*, Londres: Falmer Press, 1989.
- Harf, R. Entrevista. 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, Número 10, Diciembre de 2006
- Hargreaves, A.: *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres: Cassell; Nueva York, Teachers College Press, 1993
- HERMOSO, A.: *Epistemología de la Educación Especial*. Mendoza: Feeye, 2005

- Herrera , M.: "Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica", *Última Década*, Nro. 10, mayo de 1999
- Hesketh, A. y Selwyn, N.: "Surfing to School: the electronic reconstruction of institutional identities", *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 4, 1999.
- Hoyuelos, A.: "Los tiempos de la infancia", documento de la Universidad Autónoma de Barcelona, disponible en web: [ice2t.uab.cat/IX\\_jor\\_innovacio/VIIIjorn/materials/conf2.pdf](http://ice2t.uab.cat/IX_jor_innovacio/VIIIjorn/materials/conf2.pdf) - [descargado en enero de 2010]
- HUIZINGA, J.: *Homo Ludens* , Madrid: Alianza Editorial, 1972
- HYMES, D.: "¿Qué és la etnografía?", en VELASCO et al. (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 1993.
- *Iguales*, en: Turiel, Enesco y Linaza: *El mundo social en la mente infantil*. II semestre, 1981, ps. 63-90.
- Jackson, Ph. y SOLANA, G.: *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, 1991
- Jackson, Ph.: "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu, 1998
- Jackson, Ph.: *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999
- Jauss, H. R.: "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" (Des Leser als Instanz einer Geschichte der Literatur), en *Poetica*, 7, 1975 (pp. 325-344) Versión española de Adelino Álvarez disponible en <http://webpages.ull.es/users/larozena/textos/Ellectorcomoinstancia.pdf>
- Jociles Rubio, M. I.: "Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención", *Gazeta de Antropología* Nº 22, 2006
- Jociles, M.I. y Franzé, A.: *¿Es la escuela el problema?*, Madrid: Trotta, 2008
- Johnson, N.: "The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 11, No. 3, Fall 1980 (pp. 173-190)
- Julia, D.: "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan/jun 2001, p.9-43.
- Kapur, J., *Out of Control: Television and the Transformation of Childhood in Late Capitalism* en Kinder, M., *Kid´s Media Culture*, Duke University Press, 2000.
- Kawulich, B.: "La observación participante como método de recolección de datos", *Qualitative Social Research*, Volumen 6, No. 2, Art. 43 – Mayo 2005
- Kohan, W.: "Notas filosóficas sobre la (educación de la) infancia en tiempos de globalización", en Manuel Bernal Alvarado y Marcelo R. Lobosco (comps.): *Filosofía, educación y sociedad global*, Ediciones del Signo\_UNESCO, 2008



- Lash, S.: *Sociología del posmodernismo*, Buenos Aires: Amorrortu, 1997
- Lawn, M. y Grosvenor, I.: "When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools", *History of Education*, VOL. 30, NO. 2, 2001 (117-127)
- Lawn, M. y Grosvenor, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- Lazar, B.: "Under the influence: An analysis of childrens television regulation", *Social Work*, 39(1), 1994 (pp.67-74)
- Leach, E.: *Sistemas políticos de la alta Birmania. Estudio sobre la estructura social Kachin*, Barcelona: Anagrama, 1976
- Legarralde, M.: "La formación de la burocracia educativa en la argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 - 1910)", Tesis de Maestría. *Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales* (Dir. Claudio Suasnábar), agosto 2007
- Lewin, B.: *Rousseau y la independencia argentina y americana*, Buenos Aires: Eudeba, 1967
- Lewkowicz, I.: *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires: Paidós, 2004
- Lionetti, L.: "La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX", *RMIE*, OCT-DIC 2005, VOL. 10, NÚM. 27, PP. 1225-1255
- Lisbona Guillén, M. (coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, México, Colegio de Michoacán/Universidad de Artes y Ciencias de Chiapas, 2005.
- Lizcano, E.: *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*, Buenos Aires, Biblos, 2009
- Longás Uranga, F.: "Las Bases Morales Del Individualismo; Reflexiones Nostálgicas Desde Rousseau", *Revista Philosophica* Nº 26, Instituto de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003
- López Martín, R.: *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*, Valencia: Universidad de Valencia, 2001
- Low, S. y Lawrence-Zuñiga, D.: *The anthropology of space and place. Locating culture*, Australia: Blackwell, 2003
- Lozano Andrade, J.: "La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 7, Número 3, Año 2007
- Lubar, S. y Kingery, D.: *History from thing, essays on material culture*, Smithsonian Institution Press, Washington-London, 1993

- Lynn M.: "We're so diverse: how students Use their high school yearbooks to bridge the gaps", *American Secondary Education* 33(1) Fall, 2004
- Lyon Clark, B. y M. Higon: *Girls, boys, books, toys. Gender in children's literature and culture*, John Hopkins Univ. Press, 1999
- Mandoki, K.: *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*, México: Siglo XXI, 2006.
- Manovich, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona, Paidós, 2001.
- Mariscal, E.: *Montessori*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1968
- Martín-Barbero, J.: *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, Gili, 1998.
- Martín-Barbero, J.: *De los medios a las mediaciones*, México: Gustavo Gili, 1999.
- Martínez Boom, A. y Narodowski M.: *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.
- Martínez Martínez, C.: *Análisis psicosocial del prejuicio*, Madrid: Síntesis, 1996
- Martínez Muñoz, L. Fernando; Santos Pastor, M<sup>a</sup> Luisa; Fraile Aranda, Antonio: "Un recreo escolar para una motricidad en juego" *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, ENE-MAR; IV (14), 2004
- Martínez-Otero Pérez, V.: "Conflictividad escolar y fomento de la convivencia", *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 38: Mayo-Agosto, 2005
- Martins, J.: *Na Perspectiva de Vigotsky*, Sao Pablo: Cefil, 1999
- Masson, L.: "Sobre tramos perdidos, villeros y pobres. Respuesta a los comentarios de Guber, Soprano y Frederic", *relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* XXVIII, 2003
- Matereke, M. & Mapara, J.: "Shona Ethnoaesthetics: Beauty and the Shona Proverb", *The Journal of Pan African Studies*, vol.2, no.9, March 2009
- McLaren, P.: "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad" en GIROUX, H.: *Sociedad, cultura y educació*, Madrid: Miño y Dávila, 1998
- McLaren, P.: *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1995
- McLaren, P.: *La escuela como una performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI, 1995
- Mendes, H. y Milstein, D.: *La Escuela en el Cuerpo: Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Madrid: Miño y Dávila, 1999

- Miguel, A., Biaggi, M., Enrico, J. y M. Román: "Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina", *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 34, Año XVIII, mayo de 2007
- Milton, N., Piriz M. y Pallma, S.: "Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968)", disponible en: [http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web\\_relee/archivos/rediparc.pdf](http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/rediparc.pdf)
- MIRAS ALBARRÁN, J.: "Reseña de El eclipse de la fraternidad, una revisión republicana de la tradición socialista, de Antoni Doménech", Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, año/vol. 3, número 9, Santiago de Chile, 2004
- Molins, M.: Currículum y educación: campo semántico de la didáctica, Madrid: Edicions de la Universitat de Barcelona, 1997
- Montessori, M.: *Educazione e Pace*, Milán: Garzanti, 1953
- Montessori, M.: *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires: Losada, 1957
- Montessori, M.: *Il metodo della pedagogía científica applicato all'autoeducazione nella Casa Dei Bambini*, Roma: Maglione, 1935
- Moreno Martínez, P.: "History of School desk Development in terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936", en LAWN, M. y GROSVENOR, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- Murillo Arango, G.: "La investigación cualitativa-etnográfica y el campo pedagógico", Documento de la Univ. de Medellín, disp. En la web institucional [descargado en jul. 2009]
- Narodowski, M. y Brailovsky, D.: "La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización", *Cadernos de História da Educação* - nº. 4 - jan./dez. 2005 (p.143)
- Narodowski, M. y D. Brailovsky (eds.): *Dolor de escuela*, Buenos Aires: Prometeo, 2006
- Narodowski, M.: "Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario", en: Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comp.), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante, 2005.
- Narodowski, M.: "La utilización de periodizaciones macropolíticas en historia de la educación. Algunos problemas" en MARTÍNEZ BOOM, A. y NARODOWSKY, M.: *Escuela, historia y poder*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- Narodowski, M.: *Después de clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999
- Narodowski, M.: *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique, 1994.
- Narodowski, M.: *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994

- Negro Pavón, D.: "Rousseau y los orígenes de la política de consenso", *Revista de estudios políticos*, Nº 8, 1979 (Ejemplar dedicado a: Rousseau) , pags. (pp. 63-114)
- Nevo, D.: Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Ediciones Mensajero, Bilbao, 1997
- Nolla Cao, N.: "Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica", *Rev Cubana Educ Med Super*, jul.-dic. 1997, vol.11, no.2, p.107-115
- Ofele, M.R.: "Juego, Aprendizaje y las Instituciones Educativas". Conferencia Magistral presentada en el I Coloquio Internacional "Juego, Educación y Cultura", en Oaxaca, México. Organizado por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. (Agosto 2000).
- Oré, C.: "Reseña crítica: Contreras, Pau (2004). *Me llamo Kohfam. Identidad hacker: una aproximación* antropológica. Barcelona: Gedisa", *Papeles del CEIC* (Revisión Crítica) vol. 2007/1, marzo 2007
- Orfila, M. y Miguel Ángel Cau: "Miret, naranja y limón con piel de cristal: Arqueología, cultura material e Historia Contemporánea", *Mayurqa* nro.28, 2002 (pp.111-123)
- Ortega Ortiz, R: "Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia", *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, agosto, número 44, Zaragoza, 2002 ( 93-113)
- Ossenbach, G.: "La Investigación Sobre Los Manuales Escolares En América Latina: La Contribución Del Proyecto Manes", *Historia de la Educación* (Salamanca), nº 19, 2000, pp. 195-203
- Pagden, A.: "Ley y sociabilidad en Giambattista Vico: hacia una historia crítica de las ciencias humanas", *Agora: Papeles de filosofía*, Vol. 16, Nº 2, 1997 (pp. 59-80)
- Palacios, R.: "La metrópolis como cultura material. La metrópolis y la vida mental como propuesta metodológica, *Bifurcaciones*, nro. 4, S. de Chile, primavera 2005. Disponible online en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/558/55800411.pdf> [cons. agosto 2008]
- Pavía, V.: "Espacios de descanso y esparcimiento cotidianos. Ensayo sobre la noción de carácter a partir del estudio de un escenario emblemático: el patio escolar de juego", en [fatu.uncoma.edu.ar/publicaciones/anuario/vol\\_4/art3\\_Pavia.pdf](http://fatu.uncoma.edu.ar/publicaciones/anuario/vol_4/art3_Pavia.pdf) [cons. Feb 2010]
- Pavía, V.: *El patio escolar: el juego en libertad controlada*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005

- Peirano, M. (org.): *O Dito e o feito. Ensaio de antropología dos rituais*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001
- Pellegrini, A.: *The future of play theory: a multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*, NY: State University Of New York Press, 1995
- Pennac D.: *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori, 2008
- Pereira, B. y otros: "Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar", *Cultura y Educación*, Volume 14, Number 3, 1 October 2002 (pp. 297-311)
- Pérez Gómez, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Ediciones Morata, 1998
- Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata, 1990
- Pierella, M.P.: "La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una 'verdad moral'", en Serra, S. (comp.): *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005
- Pinasco, S. M.: *La gestión institucional de los jardines maternos y las escuelas infantiles*, GCBA, ME, 2009
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Pineau, P.: "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", documento de *Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina*, UNLU, disponible en: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/> [descargado en jul. 2008]
- Portuondo; G.: "Kant y El 'Método Del Trascender' en la Filosofía de Karl Jaspers", *Dikaiosyne* No. 13, Revista de filosofía práctica Universidad de Los Andes Mérida – Venezuela Diciembre de 2004
- Postman, N.: *The Disappearance of Childhood*, New York: Delacorte Press, 1982
- Puelles Benitez, M.: "Introducción", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15: Micropolítica en la Escuela, Septiembre – Diciembre, 1997.
- Rabazas Romero, T, S. Ramos Zamora y J. Ruiz Berrio: "La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936)" *Revista Española De Pedagogía*, año LXVII, nº 243, mayo-agosto 2009, 275--298
- Ramírez, T.: "El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de educación básica en Venezuela", *Investigación y Postgrados* v.17, n.1, Caracas, abr. 2002
- Rancière, J.: *El desacuerdo*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996

- Ravela, P. (editor), Wolfe, R., Valverde, G. Y Esquivel, J.M.: *Los Próximos Pasos: ¿hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*, PREAL, Serie Documentos, N° 20, Santiago de Chile, 2001
- Read, J.: "Free Play with Froebel: Use and Abuse of Progressive Pedagogy in London's Infant Schools, 1870–c.1904", *Paedagogica Historica*, Vol. 42, No. 3, June 2006 (299–323)
- Restrepo Mesa, M.C. Y Tabares Idárraga, L.E.: "Métodos de investigación en educación", *Revista de Ciencias Humanas* nro 21, Colombia, 2004
- Ribeiro Fester, H.: "Formação de professores: uma experiência de pesquisa", *Associação Nacional de História – Anpuh XXIV Simpósio Nacional De História – 2007*
- Rivas Flores, J.: "La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual", *Educar* 31, 2003
- RIVAS, J. I.: *Cultura y organización del aula: Los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford, 1997
- Roche, D. *A history of every day things. The birth of consumption in France, 1600-1800*, United Kingdom, U. P. Cambridge, 2000
- Rockwell, E.: "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela", *Cultura Escrita & Sociedad*, n.º 3, 2006 (pp.161-218)
- Rockwell, E.: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"; en *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Rockwell, E.: "Del campo al texto. Dilemas del trabajo etnográfico", en *Jociles, M.I. y Franzé, A.: ¿Es la escuela el problema?*, Madrid: Trotta, 2008
- Rockwell, E.: "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001
- Rockwell, E.: "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural" en *Interações estudos e pesquisa psicológica*; 5(9):11-25, jan.-jun. 2000.
- Rockwell, E.: "Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools"; en *LAWN, M. y GROSVENOR, I.: Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- Rockwell, Elsie (coordinadora). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Rodgers, D.: "Haciendo del Peligro una Vocación: La antropología, la violencia, y los dilemas de la observación participante", *Revista Española de Investigación Criminológica*, 2004

- Rodríguez Pérez, J.: "Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de niños de Madrid", *Foro de Educación*, Nro. 9, 2007 (disponible online en <http://www.forodeeducacion.com/numero9/completa.pdf>) –
- Rodríguez, M. G.: "Telettubbies, Power Rangers y esponjas parlanchinas. Las señales infantiles de la televisión por cable", e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 3. Primavera/Verano, 2005.
- Rodríguez, M. y P. González: "Evolución del concepto de amistad en niños de cuatro a doce años", *Anales de la U. Metropolitana*, Vol. 2 N° 2 (Nueva Serie), 2002; 175-189
- Romanos De Tiratel, Susana. Paul Otlet, el antepasado olvidado: revisión bibliográfica I. Aspectos biográficos, históricos y teóricos. *Inf. cult. soc.*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 18, jun. 2008. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17402008000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402008000100002&lng=es&nrm=iso). accedido en 21 abr. 2010
- Romero Morante, J: "La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia", notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político", en: Dávila, P.; Naya, L. M<sup>a</sup> (Coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. II. XIII Coloquio de Historia de la Educación. San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN, 2005, pp. 415-426
- ROMERO, C.: "El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires", *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, enero-junio, año1, nro.1, 2003
- Rousseau, J.: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Madrid: Calpe, 1923
- Rousseau, J.: *Emilio o de la educación*, Buenos Aires: Ediciones Safian, 1955
- Rushkoff, D.: *Playing the future: How kids' culture can teach us to thrive in an age of chaos*, New York: HarperCollins, 1997
- Sabino, C.: *El proceso de investigación*, Bs.As.: Lumen-Humanitas, 1996
- Sacchetto, P.: *El objeto informador. Los objetos en la escuela, entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona: Gedisa, 1986.
- Salinas, D.: *¡Mañana examen!: la evaluación : entre la teoría y la realidad*, Barcelona: Graó, 2002.
- Sánchez Blanco, C.: "Recreando los útiles de la infancia: ¿educación o mercado?", Publicación de la UTP, disponible en Internet <http://www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/educacion/q31.pdf> (cons. enero de 2008)

- Sánchez, M.: "Disciplina, autoridad y malestar en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 41/1 diciembre 2006
- Santos Guerra, M. A.: La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas. Archidona Aljibe, 1997
- Sarlé, P.: *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2008.
- Sarlé, P.: *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.
- Sarlé, P.: *Juego y Aprendizaje Escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001
- Sarlo, B.: *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1994
- Scharagrodsky, P.: "Educación Física y Género: pasado y presente" en Boletín Lugar por la Educación Argentina Nº 26, Buenos Aires, 2002
- Scheines, G.: *Juegos inocentes, juegos terribles*, Buenos Aires: Eudeba, 1998
- Schlerett, T.: *Cultural history and material culture. Every day life, landscapes museums*, USA: University Press of Virginia, 1992
- Sebastián Román, M.: "Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX", *Sarmiento*, Nº 12. Outono, 2008
- Segura Castillo, M.: "EL Ambiente Y La Disciplina Escolar En El Conductismo Y El Constructivismo", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 5, Número Extraordinario, Año 2005
- Selman, R. y Shultz, L.: *Making a Friend in Youth: Developmental Theory and Pair Therapy*, London: The University of Chicago, 1990.
- Serra, C.: "Etnografía escolar, etnografía de la educación", en *Revista de Educación*, núm. 334 (2004), pp. 165-176
- Sierra Restrepo, Z.: "Juego dramático y pensamiento", *Revista Educación y Pedagogía* Nos. 12 y 13, disponible en web: <http://www.faceduacion.org/revistaeypp/index.php/current/article/viewFile/413/371> [descargado en ene, 2010]
- Skliar, Carlos y Magaldy Téllez: *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008
- Soler Castillo, S.: "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia", *Discurso & Sociedad*, 2(3) 2008, 642-678
- Solves, H.: "Libros, medios, tecnología y cultura escolar", en *La escuela, una utopía cotidiana*, Buenos Aires : Paidós, 1994



- Spearing, A.: The medieval poet as voyeur: looking and listening in medieval love-narratives, Cambridge University Press, 1993
- Spencer, S.: "A Uniform Identity: Schoolgirl Snapshots and the Spoken Visual", *History of Education*, Vol. 36, No. 2, March 2007 (227-246)
- Starobinski, J.: Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo, Madrid: Taurus, 1983
- SUS, M.: "Convivencia o disciplina ¿qué está pasando en la escuela?", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol 10, nro. 27, 2005 (pp. 983-1004)
- Sutton-Smith, B. "Does play prepare the future?", en Goldstein, G.: *Toys, plays and child development*, New York: Univ. Of Cambridge Press, 1994
- Sutton-Smith, B.: "Play as a parody of emocional vulnerability", en Lytle, D.: *Play and educational theory and practice*, USA: Praeger Publishers, 2003
- Sutton-Smith, B.: The ambiguity of play, London: Harvard University Press, 2001
- Sutton-Smith, B.: *The ambiguity of play*, USA: Harvard U. Press, 2001
- Tadeu da Silva, T.: Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro, 2001
- Teobaldo, M. y M. Nicoletti: "Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940", *Quinto Sol*, Nº 11, 2007, pp. 169-194
- Todorov, T.: Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau, Barcelona: Gedisa, 1985
- Toranzo, V.: "¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento", Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, 2007 (Dir. Inés Aguerrondo)
- Torres Santomé, J.: Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, Madrid: Ediciones Morata, 1994
- Torres, J.: "La cultura escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 1996
- Turkle, S.: Evocative objects: things we think with, Cambridge: UnivMass, 2007
- Turner, V. "The ritual process, structure and anti-structure", NY, Aldine de Gruyter, 1968
- Tyack, D. y Cuban, L.: *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001
- Varela Rodríguez, M.: "La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen", *DUODA. Estudios de la Diferència Sexual*, núm 33-2007
- Vázquez, A. y M. Matteoda (eds.): *Escribir en la escuela*, Río Cuarto: Editorial de la Fundación UNRC, 1999.

- Velasco Maillo, H., F. Javier García Castaño & Á. Díaz de Rada (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, 2003
- Vera Peñaloza, R. Y otras: *El kindergarten en la Argentina*, documento disponible en la Biblioteca Margarita Ravioli (IES Eccleston) Buenos Aires, 1894
- Verón, E.: *La Semiosis Social*, Barcelona: Gedisa, 1998
- Verón, E.: *La Semiosis Social*, Barcelona: Gedisa, 1998
- Verret, M.: *Le temps des etudes*, Paris: Honorè Champión, 1975
- VIAL, F.: *La doctrina educativa de J.J. Rousseau*, Barcelona: Labor, 1931
- Vicens, J. (ed.): *Tiempo y cambio social*, Unión Europea: Germania Editorial, 2004.
- Vigotsky, L.: *Pensamiento y Lenguaje*, Bs. As.: Paidós, 1989
- Viñao Frago, A.: "Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones", *Revista de educación*, Nº 306, 1995, pags. 245-269
- Viñao Frago, A.: "Tiempo, historia y educación", *Revista Complutense de Educación* vol. 5 (2) 9-45. Edit. Complutense, Madrid, 1994
- Viñao, A.: "The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools", en LAWN, M. y GROSVENOR, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- Viñao, A.: "The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools" en LAWN, M. y GROSVENOR, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Ediciones Morata, 2002
- Violante, R.: Documento de referencia para la asignatura de formación docente "Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2", Secretaría de Educación, GCBA, 2001.
- Wainerman, C. y R. Sautu (comps.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1997
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Woolfolk, A.: *Psicología Educativa*, México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1996.
- Workler, R.: *Rousseau*, New York: Oxford University Press, 1995
- Zabudovsky, G.: *Teoría sociológica y modernidad: Balance del pensamiento clásico*, México: Plaza y Valdes, 1998

- Zapata, O.: *Juego y aprendizaje escolar*, México: Librería Carlos Césarman, 1989
- Zarankin, A.: *Paredes que domesticam: arqueología da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*, Capinhas: Sapesp, 2002
- Zerbino, M.: "Estética del Castigo", en: *Educación: sobreimpresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante, 2007
- Zerbino, C.: "TRÁNSITOS ALTERADOS. VIAJE A LA CIUDAD DE DIOS", Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Año IX, Nº 4, 2007b.
- Zizêk, S.: *El sublime objeto de la ideología*, México, SXXI, 1992

### **Notas periodísticas**

"Mendoza: una preceptora fue herida por una alumna", La Nación, 21 de noviembre, 2008.

"Padres de escuela 46 de Tacuarembó denuncian maltrato a los niños", jueves 27 de abril, 2006.

"Romina y un fin trágico en el baño de la escuela", Diario El País, 17 de mayo de 2002.

"Sexo oral en el baño de la escuela", Diario Crónica, 6 de julio de 2009.

"Madres custodian los baños de una escuela para evitar abusos", Diario Clarín, sábado 17 de mayo de 2008.

## Índice de Figuras

- Fig. 1 Dimensiones de la cultura escolar (López Martín, 2001)
- Fig. 2 Una escena escolar en el Orbis Sensualium Pictus
- Fig. 3 Don fröebeliano número 2.
- Fig. 4 Dimensiones de análisis de la cultura escolar
- Fig. 5 Los niños en la plaza observan y discuten lo que sucede en la escuela a partir de la observación de fotografías de objetos escolares, o bien dibujan y conversan libremente.
- Fig. 6. Instrumentos
- Fig. 7 Escuelas del trabajo de campo
- Fig. 8 Esquema comparado de propiedades de la estructura-aula y el ambiente-aula
- Fig. 9 Gestos predominantes del ambiente-aula
- Fig. 10 El triángulo didáctico y su réplica material según los términos del sistema pizarrón-cuaderno-libro (PCL)
- Fig. 11 Sexto grado. Huellas de los modos de uso del pizarrón.
- Fig. 12 Pizarrón como forma modelo en segundo grado.  
• Tema: los estados del agua
- Fig. 13 En el pizarrón como forma modelo suelen aparecer también  
• réplicas de una práctica muy frecuente en los cuadernos: el  
• pegado de imágenes (en general, fotocopias de libros)
- Fig. 14 La escritura de la fecha que da inicio a la jornada
- Fig. 15 Sexto grado. Producción de trabajo en grupos. Ejemplo 1: copia.
- Fig. 16a Sexto grado. Producción de trabajo en grupos. Ejemplo 2: selección de fragmentos pertinentes.
- Fig. 16b Sexto grado. Producción de trabajo en grupos. Ejemplo 3: esquema ilustrativo del contenido.
- Fig. 17 Correspondencia entre los objetos del escenario y los elementos del triángulo didáctico.
- Fig. 18 Capas espaciales y posiciones identitarias
- Fig. 19 Grilla horaria de 5to. grado
- Fig. 20 Notificación. Pedido de materiales.
- Fig. 21 Cuaderno de un niño de 5to. grado de 1947. Maestra: "En general noto que viene desmejorando notablemente en cuanto a su cuaderno se refiere. En cuanto al estudio sigue muy flojo. Dedíquele mayor tiempo al estudio y sobre todo a Matemáticas. Fecha y firma.". Padre: "Es lamentable que por primera vez en la vida escolar de mi hijo deba de aceptar esta nota. Firma"

- Fig. 22 Nota en cuaderno de 5to. grado de 1947. Padre: "Certifico que mi hijo Víctor ha faltado a clase por haberse lastimado un pié. Saludo a Ud. muy atte, S.S.S. Firma". Nota de la profesora de informática de una de las escuelas del trabajo de campo.
- Fig. 23 Notificación de la dirección: recordatorio de cuotas impagas.
- Fig. 24 Respuesta a la nota anterior, donde se reclama por la "violencia" que comporta el reclamo de la cuota impaga.
- Fig. 25 objetos y lugares / "capas" de autoridad disciplinaria
- Fig. 26 Reglamento de uso del libro de firmas
- Fig. 27 Una mala nota en formato acta, con algunos de los elementos señalados
- Fig. 28 Mala nota que enumera las faltas cometidas por un alumno a lo largo de una jornada. Por aludir a distintas faltas en distintos espacios, es un buen ejemplo del tipo de conducta asociada a cada subespacio escolar.
- Fig. 29 Motivo de la nota: "Colocarle un cartel a una compañera que decía: 'pateame bien fuerte' durante la clase de ciencias"
- Fig. 30 Dos notas disciplinarias sucesivas en el libro de disciplina. La primera: "Se observa al alumno por arrojar una goma hacia la cabeza de un compañero". La segunda: "Se observa al alumno (...) por negarse a firmar la nota de arriba".
- Fig. 31 Firmas de Darío en el libro de disciplina, al pié de las malas notas. En el primer caso, el número 10 y la palabra "aguante". En el segundo, tras el borrado con corrector blanco alcanza a reconocerse la palabra "capo".
- Fig. 32 Varias anotaciones agregadas a las firmas del alumno sancionado en las actas del libro de disciplina.
- Fig. 33 Nota de información sobre el episodio
- Fig. 34 Nota de comunicación de la sanción
- Fig. 35 Ejemplo 1. Burke y Grosvenor, 2007.
- Fig. 36 Ejemplo 2. Burke y Grosvenor, 2007.
- Fig. 37 Ejemplo 3. Burke y Grosvenor, 2007.
- Fig. 38 Ejemplo 4. Burke y Grosvenor, 2007.
- Fig. 39 Esquema de la relación sujeto-objeto mediada por la cultura
- Fig. 40 Esquema de la relación sujeto-otro próximo
- Fig. 41 Las dos superficies de mostración que utiliza el científico en *Excursión a la Luna*: el pizarrón repleto de fórmulas y la presentación animada.
- Fig. 42 La estatua de la madre
- Fig. 43 Puesta en común posterior a una salida didáctica (experiencia directa)
- Fig. 44 Lámina del cuerpo humano
- Fig. 45 Objeto de tono sacro: busto de prócer

- Fig. 46 Un letrero permanente alusivo a las investigaciones sobre los desaparecidos en la última dictadura militar
- Fig. 47 una cartelera alusiva al 12 de octubre elaborada desde la perspectiva de los pueblos originarios colonizados
- Fig. 48 Una típica estampa del "Día de la Raza"
- Fig. 49 Cuadro de síntesis de elementos, descripción y ejemplos de las matrices estéticas del ambiente escolar
- Fig. 50 Lámina
- Fig. 51 Lámina. Se reconocen elementos de matriz escritural (en el impreso de la izq.), infantil (en las nubes y el sol animado) y sacro en la escarapela.
- Fig. 52 Lámina tipo muestra
- Fig. 53 Cartelera de jardín de infantes que expone "trabajitos"
- Fig. 54 Láminas tipo operativas
- Fig. 55 Correspondencia entre la lámina operativa utilizada como complemento del pizarrón y la "fotocopia" paralela que el alumno pega en su cuaderno.
- Fig. 56 Lámina tipo mandato
- Fig. 57 Placas: efecto de comunidad, con tono sacro.
- Fig. 58 El rincón de "la casita"
- Fig. 59 Armario decorado
- Fig. 60 Representaciones de las maestras en una cartelera del jardín, investidas del tono que confiere la matriz estética lúdico-infantil.
- Fig. 61 Cartelera que expone las líneas del proyecto institucional, confeccionada con un tono infantil-lúdico.
- Fig. 62 Cartelera de una sala, confeccionada con un tono infantil-lúdico.
- Fig. 64 Registros de los alumnos que fueron "secretarios" y "locomotoras" en una sala de jardín de infantes
- Fig. 65 Fcs. Acta de defensa de la tesis.

## **Acerca de la defensa de esta tesis**

La defensa de esta tesis tuvo lugar el día 1º de septiembre de 2010 en la sede centro de la Universidad de San Andrés. Participaron de la misma, el tesista, sus directores Mariano Narodowski y Claudia Romero, los jurados Carlos Skliar, Estanislao Antelo y Mario Zerbino y la directora del programa de doctorado, Catalina Wainerman. Concurrieron algunas personas como público, entre los que estaban presentes junto con amigos, colegas y familiares, algunos de los docentes y directores que formaron parte del trabajo de campo y que aparecen aludidos a lo largo del informe.

La Dra. Wainerman abrió la reunión explicando sus reglas formales, a saber: una exposición de aproximadamente 30 minutos para el tesista, seguida de comentarios de los jurados que disponen de 20 minutos en forma sucesiva. A continuación el recinto habrá de quedar cerrado para que los jurados deliberen y redacten un acta con comentarios y una calificación, que será leída públicamente.

## **Presentación del tesista**

Abrí mi exposición anticipando el recorrido de la presentación, que comenzó con aspectos formales (teóricos, metodológicos), continuó con el análisis de tres objetos específicos, surgidos de cada una de las tres avenidas de análisis del estudio, y concluyó con algunas consideraciones acerca de las matrices estéticas del ambiente escolar. Tuve la precaución de aclarar que no habría en la exposición una aspiración de abarcar "todo", y que la estrategia sería menos panorámica que destinada a señalar problemas y cuestiones destacadas, representativas de las ideas centrales de la tesis.

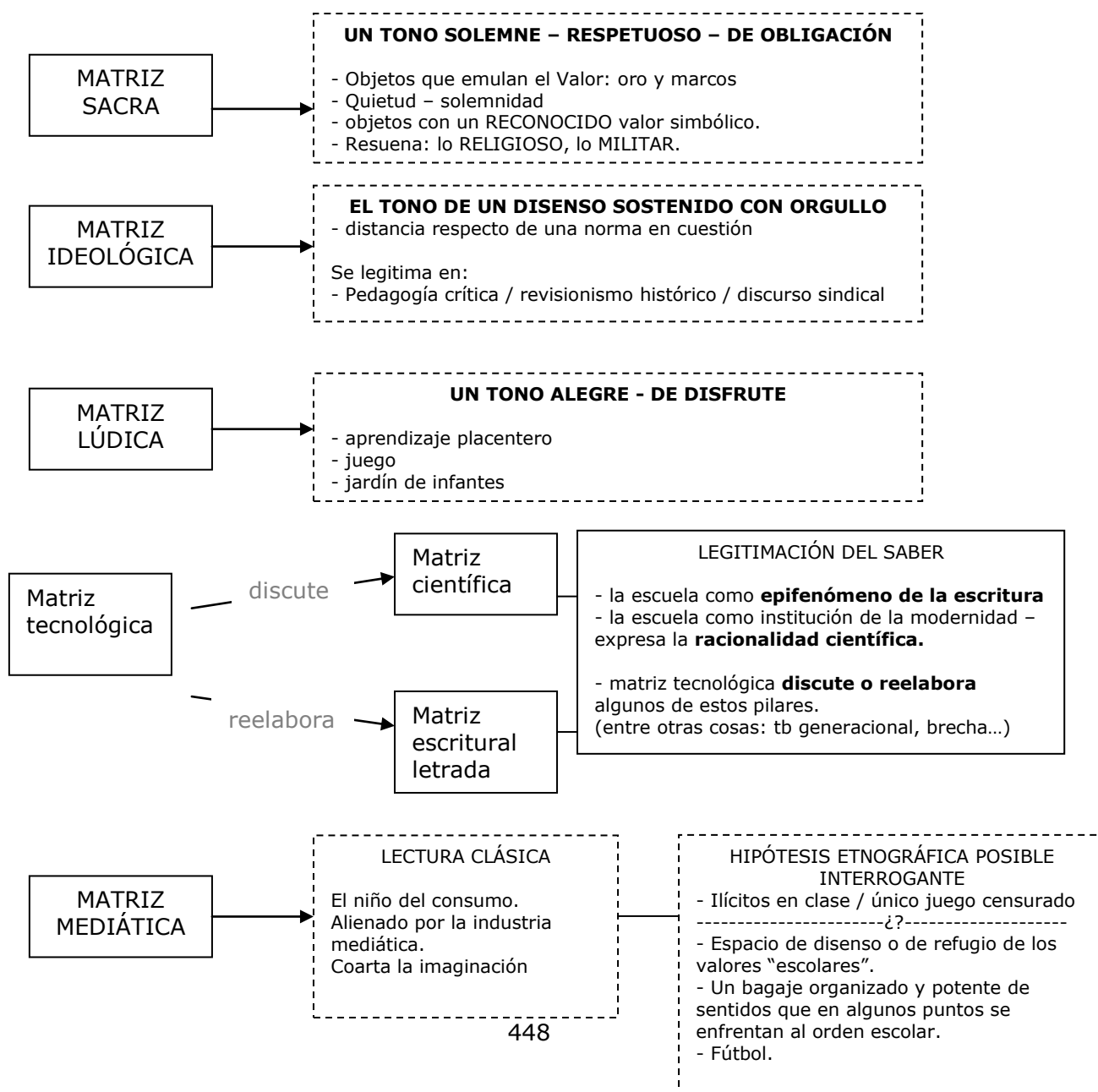
Presenté la premisa de que "Para estudiar la cultura de la escuela a través de sus objetos, hay una premisa que subyace a ese propósito: la que sostiene que tener y usar objetos es **darles un uso práctico** y también **conectarse con los símbolos** que los objetos portan.

Se justificaron a continuación las tres dimensiones de análisis de la tesis, tras presentarse los objetivos de la investigación, se justificaron los procedimientos de especificación del objeto de estudio, se desarrollaron sucintamente los fundamentos

metodológicos del estudio y se ingresó a una exposición más analítica centrada en tres ejemplos, uno vinculado con cada avenida de análisis / dimensión de la tesis.

Se procedió seguidamente al análisis de tres objetos: el **intercomunicador** como centro de un episodio en el que ejemplarmente se permitían ver aspectos de la fuerza simbólica de los objetos frente a su utilidad práctica, la **mala nota** como espacio de negociación acerca del sistema disciplinario y el **pizarrón** como eje paradigmático de la enseñanza.

Finalmente, hablé de estas agrupaciones simbólicas que procuran **dar sentido a lo que se mira**, capaces de absorber parte importante del "tono" que suele llamarse "escolar" y que se formulan a partir de las pregunta ¿Qué dicen metafóricamente los objetos sobre la escuela? ¿Qué mensajes, mandatos, debates, se expresan a través de su apariencia? Las matrices analizadas y los términos generales de los temas expuestos se resumen en el siguiente esquema:





## **Comentarios de los jurados (se comentan o transcriben algunos fragmentos significativos)**

*Dr. Mario Zerbino*

Mario Zerbino comenzó señalando el rasgo de la tesis de dejar abiertas líneas de estudio, y continuó: "Creo además que desde el punto de vista metodológico no solamente la riqueza de las articulaciones que armaste para el desarrollo de la investigación sino la rigurosidad en el uso de las técnicas, hacen que esta tesis tenga un valor muy particular". Señaló luego algunos puntos que consideraba destacados: "Uno de ellos tiene que ver con algo con lo que me identifiqué mucho porque me pasó algo parecido en mi propia tesis de doctorado: las relaciones con los alumnos. En el trabajo de investigación, mientras que las preguntas y entrevistas eran dentro de la escuela, los resultados eran unos, y cuando comencé a entrevistar a los alumnos fuera del edificio, los resultados eran otros. Uno podría hacer dos investigaciones en paralelo y encontraría cosas absolutamente diferentes".

"Me parece muy interesante la referencia donde se define el objeto escolar como lugar complejo de intercambios, de producción de sentidos, y donde no se trata sólo de las palabras, de los significantes, sino de cómo se materializan en los objetos. Y cómo los objetos no son sólo tributarios de uso, sino lugares donde se dan disputas, entre los alumnos y entre docentes y alumnos. Sin hablar de otro actor que está en la escuela pero acerca del que se habla menos, los padres".

Luego el Dr. Zerbino hizo una observación muy aguda y pertinente acerca de la que luego se debatiría entre los jurados: "Y ahí hay una cuestión interesante con el tema del intercomunicador que marca la caída de algunos sentidos y la aparición de otros. Mientras que en el ejemplo de la tesis uno puede ver cómo el intercomunicador se carga de cosas porque ha sido utilizado para espiar a los docentes, y entonces se sospecha de sus connotaciones represivas, etc. hoy vemos que los alumnos filman y suben a YouTube aquellas cosas que perfectamente podrían haber sido escuchadas con el mismo intercomunicador. Esta variación en el sentido de ciertas prácticas y valores es algo entonces de lo que podemos estar advertidos, y va de la mano con lo que mostrás de la disciplina, los libros negros, etc."

“La cantidad de firmas de los alumnos como un valor positivo me recuerda un trabajo que realicé en el 88’ y donde se preguntaba a las autoridades de las escuelas cómo se castigaba en la institución. Y la primera respuesta era siempre “acá no se castiga, no somos autoritarios” o “acá no maltratamos a los chicos”. Por supuesto que había castigo, pero había también una fuerte resistencia a verlo y a hablar de eso. En algún momento alguien me entregó un reglamento escolar, un viejo reglamento de la época de la dictadura en el que se había pegado con tiritas de papel cambios arriba de los artículos que habían sido modificados. Es muy interesante cómo la disciplina se niega, se oculta, se guarda. Y hay que poder entrar en estos temas que hablan de variaciones de sentido”.

“En otro orden, la idea de una imaginación “auténticamente infantil” que estaría contaminada por los medios, despojada de su pureza, finalmente es otro tema que me parece sumamente interesante y acerca del cual uno se queda pensando. Comparto este cuestionamiento a esa imaginación “original”. Los emblemas, los sentidos, los objetos que los medios aportan a la vida escolar tienen sus peculiaridades, pero esta demonización genera muchos problemas en la posibilidad de intercambio con los chicos acerca de sus propias prácticas”.

“Una pregunta que me queda tiene que ver con las matrices estéticas. El campo estético, diríamos con Ranciere, es un terreno donde se disputa el reparto de lo sensible, y en ese sentido ese capítulo de la tesis referida a la cuestión estética es de enorme relevancia. Te pediría entonces alguna ampliación de esa parte”.

*Dr. Carlos Skliar*

“Lo primero que quería decir es que hoy debería haber sido otro día, debería tener otra temperatura, otra luminosidad. No hay relación entre tu tesis y el día de hoy; yo le hubiera puesto un poco más de sol y un cielo un poco más celeste para engalanar este momento. Quiero decirte que me honra haber leído la tesis y haberte acompañado muy humildemente en un momento mientras la escribías y sobre todo haberte visto conversar con diferentes personas, porque yo notaba que no estabas pidiendo nada en particular, sino que nos estabas haciendo entrar en una conversación a todos, que yo espero que se continúe después. No sólo por nuestra vecindad sino por cierta proximidad, que trato hoy de confesar.

Una excelente escritura, porque creo yo que hay una autoría muy clara, puede verse esa autoría, pero también puedo ver el tipo de lectores a quienes estás

hablando. Estas son dos cuestiones que están prácticamente borradas en la elaboración de tesis en líneas generales, donde usualmente se borra al autor, y mucho más se borra a los lectores, y por eso las tesis muchas veces van a parar a bibliotecas inconsultas por la mayoría de la gente. Entonces lo de la excelente escritura no es un halago sino un gesto de agradecimiento en el sentido de que puedo ver que acá hay un autor, incluso independientemente de lo que estés diciendo. Y el tipo de lector acá es más amplio de lo que uno pudiera imaginar.

Quisiera hacer una reflexión sobre el uso que hacés de la teoría. Vi en tu tesis que las teorías que has tomado y que hoy mostraste en ese abanico de aportes teóricos, fueron como "armas de guerra", y esto lo quiero traer como reflexión porque generalmente uno abre una tesis y ya en la primera cita dice mucho, dice cosas como "aquí está el Rey Padre", y a partir de aquí esto es lo indiscutible. Y es curioso, porque comenzaste con Foucault, con una cita sobre el acontecimiento que relaciona el acontecimiento con el cuerpo, y luego no lo usaste nunca más. Dejaste ahí una especie de nota de *no olvidarse*, de que después de mirar todo desde esta etnografía, no olvidar que el acontecimiento también está en el cuerpo.

Y se agradece que no se use como arma de guerra o como ostentación de *a qué tribu pertenece*, sino como invitación a mantener la memoria del tipo de tono que como autor vas a mantener. La elaboración teórica viene en tu tesis como apoyo del autor, y no al revés. Y esto es importante ya que a veces las tesis como en una obra de teatro ceden a la teoría el lugar principal, y el autor de la tesis sólo se reserva comentarios al margen desde una posición de observador de campo que casi no se ve a sí mismo como "teórico". Y en tu caso me parece que puede ser al revés, la teoría viene a aportarle a esa voz que vos estás ejerciendo, produciendo.

Yo no quiero decir con esto que haya perfección en esta tesis, lo cual sería inadecuado y hasta ofensivo, pero sí que es exhaustiva (una palabra que es bonita porque lleva una hache después de la equis) y porque tiene que ver con una escritura que va hacia adelante, pero que también va hacia los lados, esto es: me obliga todo el tiempo a estar pensando qué efectos, qué resonancia, tienen estas cosas en mi propia experiencia. Y con esto dejo la cuestión de la escritura.

Uno podría decir que la cuestión de los objetos escolares, cultura escolar, saberes escolares, disciplina, identidad docente... son y están demasiado explicitados en cierta literatura, pero lo curioso es que además hay que decir que lo están por separado. Hay muchos trabajos sobre ciertos objetos, sobre el guardapolvo, sobre

el pizarrón, y también sobre ciertas identidades, especialmente sobre la identidad docente. Y sin embargo me parece que el gran hallazgo de la tesis es haberlos reunido de una vez, aunque no para siempre. Lo veo menos en términos de una reunión matrimonial y más como algo amoroso a partir de lo que podrán pasar distintas cosas. Yo quiero ofrecer algunos recortes míos a partir de tus propuestas.

A mí me parece que hay un broche de oro que es haber "confesado" la emergencia de un contenido central como lo es el juego. Vos confesás en alguna parte, decís que "de repente surge esto", y lo decís como si estuvieras escribiendo un diario al mismo tiempo que una tesis. Creo que esa visión te permite hacer una escritura que no se descuida de lo que se está mirando. Yo creo que eso de que emerge el juego no fue una sorpresa sino una confesión. Donde se vé cierto hilo de identidades es allí, y esa confesión va mas hondo en la teoría y en la escritura. Es la confesión de un hallazgo.

Me detendré rápidamente sobre tu posición de investigador que tal vez te ha transmitido esa posición de escritura. Yo he leído otras cosas tuyas y evidentemente te has sabido detener en la duración del estudio. Es una tesis que acompaña al tiempo, que no se pone ni antes ni después de la investigación, y que por lo tanto hace un juego muy bonito que es el de la duración. Y esto es muy difícil, porque uno en general o se pone al final, cuando ya ha terminado de observar, de analizar, de conceptualizar, y de alguna manera lo que aquí estás haciendo es un durante, que puede ser acontecimiento, sin clausura. Y esto tiene que ver básicamente con esa posición de investigador desde la que afortunadamente no fuiste a buscar la respuesta a la pregunta sobre "qué son" los objetos escolares, "qué es" la identidad docente, la cultura escolar... sino que buscaste lo que hay allí. No *lo que es*, sino *lo que hay*. Y eso nos trae a ese segundo Wittgenstein que después de varias décadas de preguntarse qué es el lenguaje se da cuenta de que esa es la pregunta más tonta que podría haberse hecho en la vida, e inmediatamente piensa en una segunda posibilidad que es ¿qué hay en eso que llamamos lenguaje? Y vos de algún modo te preguntás "Qué hay" en eso que llamamos saberes, disciplina, identidades, antes que "qué son".

Esta posición de investigador es susceptible de ser pensada, investigada, sería bueno que vos mismo reflexiones sobre ese proceso de investigación.

Hacia el final de la lectura, me preguntaba cómo serían las conclusiones de esta tesis, y por suerte encuentro un capítulo 9 en el que planteás un retorno, un

camino de reescritura. O por lo menos de volver a preguntarte cuál era el problema, su dimensión, su hondura, su intensidad; y en ese gesto de querer ver todo de nuevo está la intención de ver todo como la primera vez, una eterna necesidad de querer volver a ver las cosas sin saberlas definitivamente, diríamos evocando sin evocar a Nietzsche.

Y algunas cosas que me hicieron pensar, como desbordes de la tesis.

Por un lado cuando analizás la "mostración" me parecía que por momentos era excesiva. Como un "te muestro algo y estás obligado a mirarlo", sin la posibilidad de quitarte de encima ese gesto mostrador. Pero por otro lado, ese gesto que parecía sacudir al alumno podría ser pensado como una mostración como gesto ético, es decir, en esa estética de la donación que si muestra, muestra para algo. Y ahí hay un primer desborde, entrar al campo de la mostración, abrir ese juego para mostrarlo y ver sus varios extremos. Hay gestos muy bonitos de dar a ver, y hay gestos de mostración muy violentos.

Lo segundo, y más ahora que hiciste la presentación eligiendo la estética y el ambiente donde pizarrón, libro y cuaderno se encuentran, me preguntaría por la relación entre esos modos de lectura y de escritura o la presencia y existencia de eso que hasta hace poco llamábamos "la cultura de lo escrito" la escritura en la cultura escolar, pensándolo en relación a las técnicas actuales de escritura. No sólo en relación a los modos de escribir, cosa que nos lleva a cómo se escribía antes, cómo se escribe ahora, y a un lugar que es, como diría Antelo, inexorable, sino pensando justamente en los términos de la estética de la escritura en la escuela.

Lo tercero podría ser si la identidad del docente no se confunde un poco en otras dos identidades que se confunden un poco: la del *enseñante*, aquél que se propone simplemente enseñar algo, y la otra posición de identidad docente tan actual que es la del *evaluante*. ¿En qué momentos, de qué maneras, las identidades de enseñante y evaluante pasan a ser una sola, pasan a ser dos...? ¿La identidad del docente tiende hacia un lugar de enseñar o tiende hacia un lugar de evaluar? Y digo esto del evaluante porque todas las leyes que regulan los ambientes escolares apuestan fuertemente a esta dimensión evaluativa (...). Parece que se va más por la estética de evaluar que por la de enseñar, e incluso las leyes apoyan esta tendencia. (...).

Lo cuarto. La relación que me pareció ver en las frases de las maestras cuando miran el juego de los chicos en el recreo, es entre el recreo, el juego, y la muerte.<sup>80</sup> En efecto, lo que dicen es “dejá que se maten”, o “se van a matar”. Y hay una relación muy impresionante porque en el plano metafórico no se trata sólo de si se considera al juego como una herramienta de enseñanza o si favorece procesos cognitivos, sino de que en la metáfora la certeza que parece emerger es que el juego es igual a la muerte. Juego es igual a la vida por parte de los chicos, y juego es igual a la muerte por parte de los adultos”.

*Dr. Estanislao Antelo*

“Empezaría diciendo que estamos frente un *objetólogo*, y alguien que ha analizado un mal, que es el mal de ambiente. En este caso es el ambiente escolar, pero estoy seguro que más allá de lo escolar esta artillería sirve para pensar otros ambientes. Y este objetólogo quiere además incomodar con algunas de sus propuestas, y no poder dejar pasar ciertas cosas. Voy a enumerar brevemente algunas cosas que he visto en la tesis.

Lo primero que creo que Daniel hace es una variación en lo que se ha dado en llamar la “anatomía política del detalle”. Hace una “anatomía política” de los sujetos. (...) En ese sentido, creo que el mérito reside en medir la presión del aula. Si la escuela es un lugar donde puede medirse la presión, incluso diría la atmósfera que expresa el mal de ambiente, los efectos especiales de la escuela, eso lo transforma a Daniel en una especie de *meteorólogo de la costa escolar*. Luego, lo que yo diría es que como un efecto de conjunto la descripción de situaciones que no se dejan describir con facilidad. Lo que sucede en el ambiente escolar, la constatación de las limitaciones de nuestro vocabulario. No se puede seguir pensando las cosas con las mismas palabras, y eso se propone esta tesis.

Otro de los efectos es que uno lee, se fascina, y aparece el ejercicio de pensar lo que no ha sido pensado, y uno se va encontrando a lo largo de las páginas con cosas que no había pensado. Y puede parecer una vanalidad, pero en mi opinión esa es la definición misma de conocer, de algún modo: pensar lo que no ha sido pensado, o pensarlo de otro modo. Y este es un trabajo que produce de manera permanente obstáculos en lo que repetimos. Para identificar un mal lo que hace es interrumpir nuestro vocabulario habitual, introducir diferencias en lo que se repite,

---

<sup>80</sup> Cf. p. 324.

es como seleccionar lo que se repite a la hora de describir el ambiente escolar y mostrar las limitaciones de un vocabulario.

Un ejemplo importante de este gesto metodológico es la advertencia absolutamente necesaria de la ambigüedad de la escuela al referirse a los objetos. Hemos leído muchos trabajos sobre el dominio, el sometimiento, el exabrupto, etc. y todo lo que los docentes "progre" queremos reconocer en la escuela, pero hay algo específico en ese sentido que acá es pensado con otras herramientas. Quizás el mérito más destacado de conjunto es eso que vos llamás "teoría sobreviviente". Hay una dificultad permanente a la hora de mostrar lo importante que es la teoría en el campo pedagógico, un campo que abruma por la presencia y reivindicación del componente práctico, y vos decís, después de 400 páginas, que todo esto es una "teoría" sobre la escuela, y la llamas teoría sobreviviente, que es una definición totalmente ajustada del ejercicio de someter a escrutinio el resultado de su trabajo para que otros decidan si tiene alcance o no lo tiene.

Hay un texto que sobrevive y le toca a los otros decidir si tiene chances de abrir problemas, de pensar la realidad. Se me ocurrió mientras leía tu tesis la idea de estudiar al docente como "objeto", una especie de estética de docente. Y mi pregunta es ¿cómo sigue? ¿en qué estás pensando?

-----

Á continuación me correspondió agradecer y responder a los jurados. Sobre todo, lo gratificante que resultó que me leyeran y me hicieran pensar de nuevo, desde la profundidad y frescura de sus comentarios, en los temas ya tan pensados de la tesis.

**Acto seguido, el jurado se retiró a deliberar y emitió su dictamen, del que se dejó constancia en el acta que se reproduce.**

En Capital Federal, en la sede de la Universidad de San Andrés, el **1 de septiembre de 2010**, a las **14:00 horas**, se reúne el tribunal designado para la **Defensa de Tesis de Doctorado** del Candidato a Doctor en Educación, Daniel Brailovsky, dirigido por el **Dr. Mariano Narodowski** y la **Dra. Claudia Romero**. El tribunal, integrado por el **Dr. Estanislao Antelo**, el **Dr. Mario Zerbino** y el **Dr. Carlos Skliar**, decide la calificación que dicho trabajo merece de acuerdo con los artículos N° 39 y 40 de la sección XI "**Requisitos para la realización de la Tesis**" del Reglamento Interno del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés que establece las opciones de **sobresaliente, distinguido, bueno y regular**.

Tras la lectura de la tesis, denominada "Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos", escuchadas la exposición del alumno y sus respuestas a las preguntas y observaciones que se le formularon, y considerado que:

La tesis constituye un aporte relevante y original al campo de los estudios acerca de la cultura escolar.

El tesista expuso con claridad los objetivos, el desarrollo y los resultados de su investigación, durante la defensa oral.

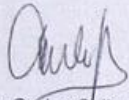
El texto revela una escritura exhaustiva y precisa que permite múltiples lecturas y múltiples oportunidades para identificar nuevas líneas de trabajo.

Este tribunal subraya la pertinencia en la elección del enfoque metodológico y el análisis etnográfico en sus diversas dimensiones.

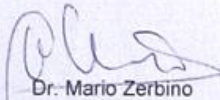
El uso significativo de las referencias teóricas ha sostenido y enriquecido el trabajo empírico.

el Tribunal decide por unanimidad calificar el trabajo de:  
sobresaliente y recomienda su publicación.

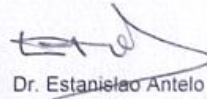
Habiendo el Tribunal cumplido con su cometido, se levanta la sesión a las 16 hs del mismo día.



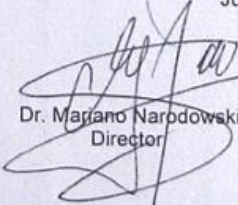
Dr. Carlos Skliar  
Jurado



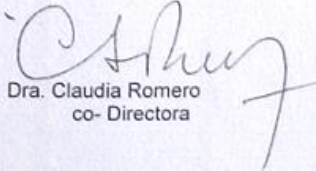
Dr. Mario Zerbino  
Jurado



Dr. Estanislao Antelo  
Jurado



Dr. Mariano Narodowski  
Director



Dra. Claudia Romero  
co- Directora

**Fig. 65. Fcs. Acta de defensa de la tesis.**