

LA REPRESENTACIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO EN LOS DOCENTES DE HOY

Bucci, Irene

UNMDP

irenebucci@hotmail.com

Petitti, Mara

marapetitti@yahoo.com.ar

UNMDP

Ramos, Marta

UNMDP

mramospach@hotmail.com

Geraci, Augusto

UNMDP

augustogeraci@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo fundamentar y analizar las categorías que dan cuenta de la representación de los docentes del Nivel Medio de la ciudad de Mar del Plata acerca del sujeto pedagógico que atienden. El propósito de la cátedra Sistema Educativo y Currículum de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, es lograr elaborar un instrumento (entrevista) para ser administrado por nuestros alumnos en su trabajo de campo durante el corriente año. Evaluamos necesario que conozcan como futuros docentes, y pregunten a otros docentes qué piensan y cómo se sitúan ante sus alumnos, indagando cuál es su posición ante el conocimiento, qué los motiva, cómo aprenden; cómo se socializan, qué incidencia tienen su familia y pares, cómo incide el capital social y cultural en los procesos de aprendizaje; qué es ser joven hoy; cuál es la incidencia de las nuevas tecnologías y redes sociales no solo en el aprendizaje sino también en la constitución de su subjetividad. Entendemos a la educación y a las prácticas pedagógicas que se desarrollan cotidianamente como espacio que posibilita, potencia u obstaculiza la construcción de subjetividad. Espacio que otorga sentidos no solo desde lo cognitivo sino también desde lo emocional y social, y donde como expresa Tellez (1998), no se pueden descuidar las relaciones estructurales que organizan la producción, distribución y consumo de discursos, saberes y sentidos.

Palabras clave: sujeto; representación docente; prácticas docentes.

Introducción

El objetivo de este trabajo es problematizar la cuestión escolar poniendo bajo eje de análisis al sujeto pedagógico y las relaciones que con él se establecen con respecto al conocimiento y la sociabilidad. El *sujeto pedagógico* nos permite distinguir al menos dos componentes de la relación educativa: el sujeto del aprendizaje y el sujeto de la enseñanza. En palabras de Adriana Puiggrós: La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado *sujeto pedagógico*. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre, riograndino, blanco); o bien, el educando (inmigrante europeo, ateo, liberal) y el maestro argentino del 900 (católico, también liberal, incluso positivista, entrerriano). “(...) El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educacional. Toda pedagogía define su sujeto” (Puiggrós, 1990, p. 30).

Conocer la representación de los docentes del Nivel Medio implica abordar las formas en que se desenvuelven sus prácticas como también su formación en relación a este sujeto pedagógico a ser atendido. Uno de los elementos que contribuye a que un docente reflexione sobre su quehacer profesional es interpelarlo acerca de cómo se desarrollan sus interacciones tanto con sus alumnos como con directivos y otros docentes, ya que mediante dichas prácticas puede aprender nuevos conocimientos y cuestionar su experiencia u otros procesos implicados en la enseñanza/aprendizaje.

En ésta presentación desarrollamos los fundamentos teóricos del diseño de una entrevista a profesores de escuelas secundarias del sector público y privado del Partido de General Pueyrredón, la cual será administrada por nuestros alumnos en su trabajo de campo en el próximo cuatrimestre. Nos interesa construir un instrumento que nos permita obtener conocimiento acerca de la mirada que los sujetos docentes refieren en relación a su quehacer y por sobre todo a los sujetos alumnos. Este cuestionario será nuestra estrategia metodológica investigativa, para acercarnos a la experiencia de vida de los docentes respecto a la concepción de los sujetos alumnos.

Se trata de una muestra intencional no probabilística que respetará las características socio demográfica y las condiciones culturales de los establecimientos educativos. Este criterio obedece a que la condición económica no resulta suficiente para identificar las diferencias entre los grupos de alumnos que concurren a las instituciones especialmente cuando se trata del sector privado.

Con el término docentes nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Definimos a la docencia como una actividad compleja que presenta y está atravesada por múltiples determinaciones desde el contexto social hasta el aula misma. La formación docente se basa en la práctica, lo cual requiere tomar en cuenta la experiencia docente pero también su preparación y habilidad para adaptarse y adoptar como suya cada situación en que debe intervenir. Su formación se determina fuertemente a partir del acercamiento con la realidad de su entorno social y sus estudiantes.

Tal como lo advierte Rose (1994) parafraseando a Stuart Hall, utilizamos el concepto de subjetividades para dar cuenta de la complejización del sujeto desde una perspectiva más contemporánea donde se hace referencia a la idea de una construcción dinámica. Así los sujetos tienen la posibilidad de habitar infinitas formas de ser sujetos y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan en sus identidades móviles y transitorias. Se amplía de esta manera la representación de los sujetos interpelados otorgándoles otras significaciones por estar constituido por un sistema de relaciones que no es biológico sino lingüístico.

Por otra parte, rescatamos la traslación de la concepción de *inclusión* desde la educación especial a espacios afines con la educación general dado que ha permitido avances en la comprensión de la variabilidad que existe entre el aprendizaje y la sociabilidad de los estudiantes, en donde la *inclusión* hace referencia a la construcción de un *otro*. No obstante, la escuela se sigue proyectando como un espacio homogéneo en cuanto a prácticas y sujetos alejándose muchas veces significativamente de las realidades que hoy se manifiestan en nuestra sociedad.

Interrogantes planteados

Un antecedente en este sentido lo constituyen las encuestas que la cátedra Sistema Educativo y Curriculum viene realizando desde hace cuatro años, en las cuales el acento estuvo puesto en preguntarle al sujeto del aprendizaje por el sujeto del aprendizaje y al sujeto de la enseñanza por el sujeto de la enseñanza. Esta vez la apuesta va más allá con el propósito de que sea el sujeto de la enseñanza quien nos hable del sujeto del aprendizaje y de esta forma nos estará hablando también de sí mismo.

Nuestra intención como sostiene Arata y Mariño (2013), es plantearnos nuevas miradas acerca del objeto a abordar, problematizando la educación desde otros interrogantes en que se analice la relación entre educación y cultura material y simbólica; las distintas concepciones de la infancia y la juventud y el peso de la intersubjetividad en la posibilidad o imposibilidad de la realización de los sujetos; dimensiones que contribuyen a desnaturalizar las prácticas y someter a crítica algunas representaciones que circulan en la sociedad y en el propio campo educativo.

Por lo tanto, nos preguntamos acerca de:

- Cómo interpelan las representaciones virtuales a las subjetividades. Qué aporta de nuevo la realidad virtual.
- Cuál es la noción de sujeto que sustenta la práctica pedagógica, desde que discursos y espacios se ha pensado la constitución de esa subjetividad;
- Cuáles han sido los efectos de las políticas públicas (reformas) sobre las experiencias formativas de los docentes y alumnos;
- Cuál ha sido la incidencia de la obligatoriedad del nivel medio y cómo ha jugado la desigualdad de los sectores (público/privado) en cuanto a recursos: infraestructura; materiales didácticos; docentes capacitados y otras oportunidades sobre la calidad educativa;
- Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes acerca del peso de sus prácticas en la configuración del perfil de las instituciones, y de la responsabilidad de la escuela para posibilitar experiencias de valía social que le permitan a los alumnos forjarse un futuro.

Para dar cuenta de estos interrogantes hemos decidido incorporar al diseño de la entrevista las siguientes variables:

- a) Identificación, formación y recorrido laboral del entrevistado;

- b) Evaluación del impacto de las reformas sobre la calidad educativa;
- c) Percepción del posicionamiento de los alumnos ante el conocimiento y la institución escolar;
- d) Posibilidades académicas y laborales a futuro de sus alumnos (conocimiento de las familias y capitales culturales);
- e) Comunicación (convivencia, autoridad, manejo de conflictos, bullying);
- f) Sociabilidad, (participación, redes sociales, modelos identificatorios);

Las variables expuestas fueron también abordadas en la entrevista que efectuamos a jóvenes de 5to y 6to año del nivel secundario (público/privado) en la investigación anterior (2014/2015). El propósito es analizar y comparar las respuestas de alumnos y docentes acerca de dichos tópicos, si bien se trabaja a partir de la percepción de los sujetos involucrados resulta interesante conocer qué puntos de contacto y disidencia existen entre ellos.

Modelo de escolarización

A continuación damos cuenta de la fundamentación de las variables elegidas que serán parte del instrumento a administrar a los docentes del secundario. Partimos de considerar que el análisis del modelo de escolarización implícito en cada institución tiene una fuerte incidencia en el aprendizaje y la sociabilidad de los adolescentes y jóvenes.

Aceptamos la idea de que la escuela está atravesada por dos ejes, por un lado, el modelo de escolarización -estructura- que remite a todas las regulaciones que determinan la vida escolar, y por otro a los sujetos que transitan la escolarización (alumnos/docentes). Se comprende a la escolaridad desde la perspectiva de los sujetos, quienes disponen de márgenes de acción para reproducir mediaciones, contradicciones y resistencias. Ubicamos a la escuela como espacio de sociabilidad donde transcurre la experimentación subjetiva de las reglas de sociabilidad entre adultos y jóvenes y, jóvenes entre sí, configurando dicha experiencia las relaciones interpersonales y expectativas que, en definitiva terminan forjando la vida dentro y fuera de las aulas. Lo que verdaderamente se pone en juego en cada modelo de escolarización es cómo se produce y consume el conocimiento en el ámbito escolar, qué relaciones y apropiaciones se establecen, y cuáles son las maneras apropiadas y reconocidas de aprender.

Sin embargo, si bien se acepta la relativa autonomía de los procesos educativos y no se los entiende como meros reflejos de dimensiones sociales aunque no se duda de sus fuertes implicancias; en la Argentina la construcción de las identidades implicó desandar otras identidades y ello se hizo con una fuerte participación de las instituciones. Aún, así, los sujetos nunca han sido homogéneos más bien han sido la consecuencia de construcciones que debieron ser acompañadas por decisiones ideológicas e institucionales.

No se puede negar que las reformas de los años '90 como las llevadas a cabo por el kirchnerismo tuvieron un impacto en las instituciones educativas. Dichas políticas han transformado las condiciones de escolarización, condiciones de trabajo y trayectorias escolares. Ante este escenario la escuela debe ser explicada y sus efectos interpretados, de lo que se trata es de estudiar cómo estas condiciones inciden de manera específica sobre las experiencias y recorridos de quienes asisten.

Actualmente no se puede afirmar la existencia de un modelo de socialización educativo universal, la globalización y liberación de los mercados desencadenó una gran crisis estructural con diferenciación social, escasa movilidad en el seno de las clases medias y deslegitimación del Estado y sus instituciones. El fenómeno sociológico más llamativo es la disociación de intereses al interior de las capas medias y la vulnerabilidad de amplios sectores populares. Hecho que se hace evidente en gran parte de los alumnos quienes transitan la escolarización de un modo heterogéneo, variable y contingente, muchos de los cuales según los especialistas son protagonistas de *trayectorias no encauzadas*.

Por ello, escuchar la voz de los docentes implica confrontar no sólo discursos sino prácticas, en ellas se entrecruzan la aceptación de un sujeto pedagógico prescripto por el diseño curricular con un nuevo sujeto pedagógico atravesado por otras configuraciones de sociabilidad. Brecha que corre el riesgo de posicionarlo en tanto sujeto de una manera desigual frente al conocimiento, e implica de parte del docente la adopción de concepciones particulares en consonancia con miradas estigmatizantes.

Miguez (2015) sostiene que la escuela media tiene una agenda compleja, los cambios se dan a través de un proceso múltiple que involucra mutaciones en la composición sectorial de la

sociedad como también en la cultura institucional y en los sujetos que hoy son pensados tanto desde estructuras cognitivas como emocionales. Ante la emergencia de estos nuevos sujetos pedagógicos se empieza a redefinir la labor docente, a pensar si es factible llevar a cabo nuevos modelos de intervención que se diferencien de las tradicionales formas de dar clase y, si es posible la existencia de un formato escolar que privilegie la atención de los alumnos y en el que se generen mejores condiciones para escuchar y dar respuestas más individualizadas a sus demandas.

Representación social

Consideramos necesario analizar el discurso de los docentes ya que no tiene que ver solo con lo que es dicho y escrito sino con un conjunto de ideas y prácticas que articuladamente son capaces de organizar determinados sentidos, es decir como una forma de entender e intervenir en el mundo. Establecer cuál es el espacio social donde está presente ese discurso, implica buscar, interpelar y promover identificaciones capaces de constituir sujetos que sintonicen con el orden que ese discurso construye (Mariño y Arata, 2013).

Al preguntarles si la condición de clase incide negativamente sobre la igualdad de oportunidades y favorece el fracaso escolar, se intenta indagar acerca del tipo de discurso que predomina en los docentes. Entre los interrogantes que nos planteamos con respecto a su percepción nos interesa dar cuenta de cuál es el sentido que le otorgan al fracaso escolar (a qué prenociones valorativas obedecen); cómo ubican a sus estudiantes frente al conocimiento; qué evaluación hacen de la escuela en relación a lo que se enseña; si consideran que los contenidos se articulan con la realidad y responden a las exigencias planteadas por la sociedad y el mercado de trabajo. En cuanto al curriculum es usual que los docentes lo naturalicen como un dispositivo técnico y establezcan una relación de tipo instrumental, sean proclives a sobrevalorarlo o por el contrario lo saboteen pasivamente. El eje es entender si a través de los contenidos y valores se motiva lo suficiente a los alumnos para generar una participación activa con respecto al aprendizaje y al desarrollo de su condición ciudadana; como también a qué factores atribuyen la presencia del

desinterés, la apatía y la baja motivación en algunos para continuar satisfactoriamente con su trayectoria escolar.

Por lo general, tal lo demostrado en investigaciones anteriores se observa un discurso en que se culpabiliza al alumno de su propio fracaso. No está presente la idea de que la desigualdad social es la que produce o profundiza dicho fenómeno. Bourdieu ya comprobó que las diferencias de clase devienen en diferencias de inteligencias, de *don*, es decir *en diferencias de naturaleza*. Como consecuencia el poder simbólico termina produciendo un efecto productivo; los grupos se excluyen subjetivamente de aquello de lo que previamente ya se han excluido objetivamente. *Ser, tener, identificarse, imaginar*, son elementos estructurantes para constituir subjetividades.

En tanto para Tiramonti (2009, 2011), la igualdad de oportunidades educativas debe ser pensada como un concepto relativo y relacional ya que se es igual o desigual en relación a un campo en el que se tienen diferentes posiciones. Mientras que la idea de equidad no exige marcar posiciones relativas con los otros sino que se justifica en relación a una noción de justicia que se construye de acuerdo a estándares socio-históricos. Advierte que si dicho campo se encuentra fragmentado se minan las posibilidades que pueden ofrecer las oportunidades educativas. Entiende la fragmentación como una construcción social en la que intervienen una serie de factores algunos estructurales y otros relacionados con las estrategias institucionales, familiares, e individuales en donde convergen políticas que alimentan o ponen límites a estos procesos.

Cuando tratamos de investigar acerca de la representación que tienen los docentes pretendemos evaluar si adhieren al ideario igualitario propugnado históricamente por la educación o si son capaces de considerar los márgenes allí donde los fenómenos se hacen más evidentes y predomina una dinámica de diferenciación fragmentada. El sentido es entender que mecanismos se ponen en juego que legitiman prácticas cotidianas que suelen mostrarse como inocentes y neutrales, en donde se construye un sentido común y una valoración diferenciada para unos y para otros en relación a prácticas que se proclaman iguales para todos y, se avalan desde discursos sociales que proclaman los modos correctos de ser alumnos y docentes. Cuando un docente responde acerca de un alumno está haciendo una elaboración simbólica que involucra valoraciones, legitimaciones, posibilidades y prejuicios.

El lugar donde está la escuela (villas, barrios acomodados, etc.), son indicios fuertes en la percepción y calificación del *otro*. Se trata de un territorio físico y simbólico que asocia las características de la habitabilidad con la identidad de los sujetos. Por ello resulta significativo entender cómo ven los docentes a los jóvenes, qué idea tienen acerca de cómo construyen su experiencia emocional de autovalía social y escolar. Si proyectan una imagen positiva y si son capaces de realizar proyectos de vida a partir del conocimiento (Kaplan, 2015).

Está aceptado que las instituciones no promueven el trabajo en equipo de los docentes, se constata una excesiva fragmentación en su tarea que termina siendo un problema difícil de revertir. Las dificultades de aprendizaje e indisciplina pueden ser resueltas o no en el ámbito del aula, si bien algunas escuelas han afrontado colectivamente el tema de la convivencia, no lo hacen con el fracaso escolar.

Con respecto a la caracterización que hacen los docentes sobre la población atendida nos interesa conocer como evalúan las condiciones sociales desfavorables en el rendimiento de sus alumnos y, si estas resultan comparables a los datos arrojados por otras investigaciones.

Maldonado y Servetto (2015), señalan que entre los docentes que trabajan con sectores vulnerables sobrevuela la preocupación acerca de las consecuencias de los procesos cristalizados de la desigualdad social y educativa en que se escolarizan los jóvenes. Al considerar el peso de las condiciones objetivas se comprueba el aumento de circuitos cada vez más diferenciados que marcan los procesos de socialización y escolarización, las relaciones sociales, y los usos más cortos de espacios y tiempos, factores que inciden y determinan la condición de *baja intensidad del aprendizaje*. Los alumnos dan cuenta en las entrevistas de un mundo doméstico atravesado por conflictividades de diferentes órdenes. Las mochilas de sus vidas están en la escuela, ellos las cargan y en alguna medida buscan que en la escuela la reciban. Escuelas que están atravesadas por la diversidad y desigualdad social, religiosa y, también de trayectorias formativas diferentes tanto de los alumnos como de los docentes. Mientras que en las escuelas privadas, las amistades se arman y se profundizan a través de las redes no estando signadas por la eventualidad sino por la permanencia. La escolaridad se une a esas redes que van más allá de la escuela y que terminan estrechándose en relación con ella.

Incluimos, también, el tema del género y sexualidad porque pretendemos comprobar si estas dimensiones son atendidas suficientemente. Está aceptado que, aún hoy, son una materia pendiente dado que se registran tensiones en el reconocimiento de la legitimidad de un hacer diferente al modelo hegemónico, y ello se manifiesta en alumnos y docentes. Se siguen expresando modos de vivir la sexualidad y concepciones de género que dan cuenta de las limitaciones subjetivas e institucionales para abordar esta problemática. La escuela queda rezagada de la propia experiencia que sus estudiantes generan, por lo general se lo trata como contenido y no como una concepción que atraviesa la constitución de los sujetos.

Estudio y trabajo

Abordamos estas categorías porque tal como plantea Aisenson (2015), son espacios de inserción social relevante que ofrecen marcos identificatorios socialmente reconocidos y subjetivamente significativos. Ambas actividades favorecen el desarrollo personal y social. Aparecen asociados a aspectos instrumentales, en el caso del trabajo como medio para poder continuar los estudios o posibilidad de experiencias que facilitan la independencia. Cuando preguntamos acerca de cómo ven a sus alumnos dentro de diez años (proyección de oportunidades a futuro), pretendemos constatar cuál es sus posicionamientos en tanto responsables de su formación. Si alcanzan a advertir de que ellos son potencialmente *actores* en tanto docentes con recursos para *torcer* o *reproducir* destinos socialmente asignados. Por ello, resulta necesario averiguar, cuál es el peso que le atribuyen a sus capitales sociales y culturales, qué saben acerca de su familia, cuáles son los obstáculos objetivos de su cotidianeidad y, en resumen si dichos condiciones juegan un rol determinante o no en sus posibilidades de proyección a futuro.

Queremos saber cómo ven los docentes a sus alumnos, si creen que están preparados para emprender proyectos una vez que egresen, cuáles son sus oportunidades de inserción. Es decir, en qué medida los conocen y cómo los evalúan Si el progreso es sinónimo de terminalidad educativa (universitaria) o simplemente es tener un trabajo estable, si han pensado que a sus alumnos les espera una trayectoria laboral propensa a continuos cambios, en muchos casos precariedad e

imprevisibilidad. Si sienten que la escuela no los orientó suficientemente, o que una vez egresados como institución no tiene ninguna responsabilidad en ello.

Autoridad

Considerar el tema de la autoridad significa tratar de comprender como viven los docentes las nuevas situaciones que se presentan cotidianamente en las aulas. La capacidad de poner límites, de sostener demandas de alumnos y familias se ha convertido en los últimos años en una de las quejas más relevantes del colectivo docente.

Por otra parte, las formas de concebir los vínculos intergeneracionales de autoridad han impactado en la familia pero también en cómo el dispositivo institucional concibe su gestión. La escuela siempre pretende imponer un código de identidad en el que organiza las formas en que la autoridad y el poder han de ser mediados en todos los aspectos de la experiencia escolar. A través de sus prácticas establece también una sociabilidad genérica y ambigua que posibilita que el alumno interiorice la ideología que sustenta esa autoridad no explicitada pero que fundamenta su organización y funcionamiento. Es aceptado por la mayoría que estamos viviendo una crisis de autoridad de los adultos en el que se desdibujan las fronteras entre lo permitido y lo prohibido, tanto en la escuela como en la sociedad.

Las formas dialógicas en que se establece la autoridad familiar varía de acuerdo a la clase social. Los docentes perciben ante la aplicación de medidas disciplinarias formas más violentas y directas de exigencias a la escuela en los sectores sociales más bajos. No obstante, el alcance de conflictos significativos afecta por lo general a una minoría de la población escolar, pero, aún así, la situación actual perturba a los docentes y para algunos autores produce una proletarianización de la enseñanza que da cuenta de la pérdida de autoridad que sostenía históricamente el colectivo docente. Por ello, nos planteamos ¿Qué es en el presente lo que garantiza la autoridad del docente y cuáles son sus diferencias con respecto al pasado?

Al incorporar el bullying, dentro de este apartado, intentamos no perder de vista que es un fenómeno pluridimensional que se va consolidando en los últimos años y que se hace presente con ribetes cada vez más agudos, tanto en la educación pública como privada, siendo indistinto

del sector social que lo padece terminando cuestionado tanto la autoridad institucional como la de los docentes. Nuestro objetivo es captar cómo es percibido, qué responsabilidad les cabe a la institución y a ellos como sujetos. Si existen canales para tratarlo, si la mediación es un recurso con posibilidades o si esto es consecuencia de causas estructurales que lo tornan inmanejable y cada vez más violento.

Sociabilidad

En cuanto a la sociabilidad, resulta común pensar que hoy los jóvenes están replegados sobre sí mismos, prefieren los consumos privados y, por lo general están dispuestos a emprender actividades conjuntas con grupos de pares y amigos. Por eso nos parece significativo indagar qué piensan acerca de los espacios en que construyen su subjetividad, cuál es el peso de la familia, la escuela y las redes sociales y qué grado de respecto le despiertan ciertas instituciones.

Los jóvenes se mueven en un entramado complejo, sistémico y multidimensional, ser joven se constituye en una categoría socialmente construida situada histórica y relacionamente. Como colectivo no tienen una existencia autónoma, se encuentran inmersos en una red de relaciones e interacciones sociales. Son otros los sentidos que le atribuyen a la escuela, lo que supone una relación diferente con la institución escolar. Hoy, predominan múltiples trayectorias escolares y una pluralidad de grupalidades juveniles que se piensan de un modo insular sin relación entre sí. Sin embargo, todos parecen compartir una idea precaria del futuro y experimentan la vivencia de un tiempo discontinuo (Gallart, 2006).

Las recientes investigaciones acerca de los jóvenes señalan que el enfoque debe centrarse más en las características que asumen sus prácticas en espacios específicos, donde hay relaciones de poder en que se construyen reglas y definen límites. Hay que preguntarse menos quiénes son estos jóvenes y más sobre los lugares por los que circulan, cuáles son sus prácticas y en qué espacios configurados de manera flexible se encuentran con otros; porque es en dichos espacios donde se despliega la sociabilidad juvenil y se articulan los aprendizajes y búsquedas identitarias (noviazgos, amigos, estilos, etc.).

Entendemos a las prácticas juveniles como productos de procesos relacionales antes que como consecuencia de características intrínsecas a la juventud, muchas veces conceptualizadas como un todo homogéneo. El estudio de las prácticas juveniles ha destacado que los jóvenes priorizan los espacios de la vida cotidiana, tienen un respeto religioso en el individuo convertido en el centro de sus prácticas y comparten una conciencia globalizada, nada de lo que pasa en el mundo les resulta ajeno, y es a través de las redes sociales donde establecen dichos contactos. En cuanto a su condición de ciudadanía, si la misma se define en el hacer, las prácticas entonces son el territorio privilegiado para explorar la participación juvenil. Regillo (2013) y Nuñez (2013), coinciden en que su apatía o indiferencia hacia la cosa pública no puede reducirse a la mera observación de su comportamiento en ámbitos formales.

Medios de comunicación y redes sociales

Mientras que la escuela y el gobierno en sus diferentes niveles, los partidos políticos y sus discursos tienden acotar el espectro de posibilidades de la categoría *joven* y a fijar una rígida normatividad en los límites de la acción de ese sujeto social, las industrias culturales han abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y ética juvenil. Para las identidades juveniles, lo cultural se ha constituido en una esfera de gran peso. Es desde el ámbito de los significados, los bienes y productos culturales donde el sujeto juvenil despliega su visibilidad como actor situado socialmente con esquemas de representación que configuran campos de acción diferenciados, es en este espacio en que los jóvenes se vuelven visibles de manera privilegiada (Regillo, 2013).

Tratamos la relación existente entre los medios de comunicación con la escuela y en particular su incidencia en los procesos de socialización de los adolescentes y jóvenes, por reconocer que participan fuertemente en la construcción de la subjetividad de los diferentes grupos sociales, y de esta forma modifican representaciones y modos de experimentar la vida cotidiana. Las preguntas que pensamos dan cuenta de lo siguiente: ¿De qué manera creen que interpelan las representaciones virtuales a las identidades de adolescentes y jóvenes? ¿Qué creen que buscan

sus alumnos en las redes? ¿Pueden las imágenes y el lenguaje utilizado en esta nueva forma de escribir, transformar el formato escolar?

Para Maldonado (1994), la realidad virtual tanto en el sentido fuerte como en su sentido más débil engendra transformaciones en las formas de pensar las posibilidades de la comunicación y sus prácticas de significación. Todavía no se puede afirmar que las características innovadoras de estas nuevas tecnologías estén introduciendo cambios en la construcción de las identidades.

En el ámbito comunicacional se habilitan nuevas representaciones que se sostienen desde la omnipresencia audiovisual y muchas veces desde el ocultamiento. En este contexto la realidad virtual es la aplicación práctica de modernas tecnologías informáticas que ayudan a crear en su usuario ilusiones y sensaciones referidas a la inmersión total o parcial en un mundo imaginado que solo existe desde el ordenador que la proporciona.

La realidad virtual funciona como un recurso de ocultamiento, como una concepción de auto representación en Internet que opera bajo los principios de autenticidad e interacción. De acuerdo a los especialistas de medios, la plataforma permite no solo revelar, sino también ocultar en la creación de un *yo* que es *otro* y es para *otros*. La capacidad de sostener diferentes presentaciones personales puede convertirse asimismo en una herramienta de adaptación al entorno social actual, en la que los cambios de la modernidad tardía han desembocado en biografías que no funcionan como una narración lógica sino que se orientan a episodios cambiantes, como consecuencia ni la familia, ni el trabajo, ni la escuela van a ser puntos de referencia, en tanto los cambios sucesivos pueden desembocar en un sentimiento de pertenencia simultáneo a varias comunidades.

En estos soportes se pueden observar perfiles que se abandonan para crear uno nuevo en cada etapa. La normalización de esta discontinuidad en la biografía puede ser de utilidad a la hora de asumir los cambios vitales y disminuir su percepción traumática, permitiendo construir una coherencia desde la adaptación del individuo y la inestabilidad del entorno social en que se inscribe. Pero, cabe preguntarse si esto es suficiente frente al debilitamiento de grupos y estructuras sociales, y si estas prácticas terminan generando violencia, discriminación o indiferencia de parte de los alumnos.

Los perfiles en las redes se parecen cada vez más a un diario personal interactivo, muchas veces se imita a personajes mediáticos, o se entra en polémicas desatadas por otros para obtener más atención, hecho que no solo retroalimenta el auge narcisista sino que puede tener importantes efectos terapéuticos en colectivos susceptibles de exclusión social al permitirles dejar de lado sus estigmas.

La escuela no queda al margen de estos cambios culturales ya que se funden, superponen o contradicen sentidos previos sostenidos por la escuela y resinificados por los alumnos, colocando en crisis relaciones anteriores, que por otro lado son las que permiten el pleno funcionamiento de las rutinas escolares. Los medios legitiman la importancia de lo nuevo, frente a su formato lo escolar da cuenta de ritmos lentos, donde todo se configura desde la rutina, repeticiones, actividades prescriptas y resultados esperados. En cambio, ellos establecen formas y consecuencias inesperados, determinan maneras disimiles de conocer el mundo, explicarlo y aprenderlo (Maldonado y Servetto, 2015).

Estas prácticas y cambios influyen en las prácticas sociales no virtuales y muchas veces terminan acentuando biografías fragmentadas o legitimando determinadas actitudes en la vida personal y profesional. En las redes lúdicas se fomenta la búsqueda de aprobación externa a través de más comunicación, cada día se acercan más al lenguaje publicitario. Para obtener reacciones deben ser concisas e impactantes (marcado por la cantidad de caracteres impuesto por el medio). En estas intervenciones se observa una mayor influencia de lo que uno aspira a ser que de lo que los demás esperan que sea (identidad social). El objetivo es compartir lo especial, lo novedoso, lo que se disfruta más que la confirmación de costumbres y rutinas, aunque éstas también tienen cabida.

Los medios sobre todo las redes sociales hacen ingresar las marcas personales de su dueño, en tanto como productos culturales no expresan la identidad juvenil sino que la construyen. El celular permite aislarse del mundo físico y ofrece el atractivo de vivir tiempos y espacios superpuesto, lo virtual juega en el orden de lo real. La virtualidad es una dimensión cuyo alcance se encuentra en expansión. Pero, por otro lado, se inserta dentro de una realidad conocida, por lo

cual el sentido es interpelar las representaciones y preguntarnos acerca de las maneras en que alumnos y docentes habitan esta realidad (Regillo, 2013).

Referencias

- Aiseson, D. (2015) Construcción identitaria y de proyectos de vida de los jóvenes en el contexto escolar. En Pinkasz, D. (Compilador), *La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la Última Década*. Buenos Aires: FLACSO.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013) *La Educación en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gallart, M. (2006) *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujia, 21 - 26.
- Hall, S. (1994) Estudios Culturales: dos paradigmas. Causas y azares. Los lenguajes de la comunicación y de la cultura en (la) crisis. *Revista Causas y Azares*, nº 1, Buenos Aires
- Kaplan, C y di Napoli, P. (2015) La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social. En Pinkasz, D. (Compilador), *La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la Última Década*. Buenos Aires: FLACSO.
- Maldonado, M. Servetto, S. (2015) Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico. En Pinkasz, D. (Compilador), *La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la Última Década*. Buenos Aires: FLACSO.
- Míguez, D. (2015) Sensibilidad e Identidades. Cómo saber cuánto y qué cambio en la educación secundaria En Pinkasz, D. (Compilador), *La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la Última Década*. Buenos Aires: FLACSO.
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela*. Buenos Aires: Icrj/docencia.
- Pérez Chirinos Churraca (2012) *Identidad y redes sociales: construcción narrativa del yo*.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Historia de la Educación Argentina. Tomo 1: Sujetos, disciplina y currículum en el origen del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

ISBN: 978-987-544-705-9

Regillo, R. (2013) *Culturas Juveniles*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores, 39 - 57 y 129 - 155.

Tiramonti, G. (2011) *Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante*. En Educación Media para Todos. Buenos Aires: Altamira/OSDE/FLACSO.

Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantiales.