



L@S CHIC@S EN PRIMERA PLANA. DISCURSOS VIGENTES SOBRE LA NIÑEZ EN ESCUELAS MUNICIPALES DEL PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDÓN Y MEDIOS GRÁFICOS DE MAR DEL PLATA

Ayciriet, Federico; Pedrini, Nacha; Fernández, Guadalupe; Chaet, Gonzalo y D'Antonio Soledad

Instituto Superior de Formación Docente Municipal “Almafuerte”

npedrini10@gmail.com

Resumen

Esta investigación, fue realizada desde el Instituto Superior de Formación Docente Municipal “Almafuerte”, con la intención de enriquecer la articulación entre el Nivel Superior y Primario. Se parte de la premisa de la importancia que adquieren, en la sociedad actual, los medios de comunicación en la construcción de discursos y sentidos. En este marco, nos preguntamos por las representaciones sobre la infancia, de l@s docentes del Sistema Educativo Municipal (SEM) de Nivel Primario; la relación entre los mismos y los discursos sobre niñez que se construyen desde los medios gráficos de Mar del Plata; a fin de establecer continuidades y discontinuidades entre los discursos de los medios gráficos y los discursos de l@s docentes. Esta información se complementa, con la indagación de los consumos culturales de l@s docentes, a fin de vincular los consumos con las representaciones sociales (RS) sobre la infancia.

Palabras Clave: Niñez; Discursos; Representaciones Sociales; Docentes Nivel Primario; Medios de comunicación; Consumos culturales

Metodología de trabajo

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y respondió a un tipo de abordaje interpretativo. El equipo indagó sobre las RS docentes sobre infancia que manifiestan l@s docentes de Nivel Primario del SEM, entendidas como “una red de conceptos, imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a



Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas”



través del tiempo y del espacio” (Moscovici, 1988, p.220) se construyen en un *contexto de producción* del cual forman parte los medios gráficos y los consumos culturales. Estas consideraciones incidieron en la toma de decisiones sobre los instrumentos seleccionados, que permitió la triangulación de técnicas para la obtención de datos. Así se realizaron:

- 17 Entrevistas en profundidad, semi-estructuradas; individuales a docentes e integrantes del Equipo Directivo y de Orientación Escolar; y 3 entrevistas grupales. En los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2013 y febrero, marzo de 2014.
- 112 encuestas on line para relevar los consumos culturales y mediáticos¹; en el segundo semestre de 2013.
- 112 encuestas a docentes del Nivel Primario del SEM sobre consumos mediáticos.
- Relevamiento de noticias (monitoreo) sobre niñez publicada en los medios gráficos marplatenses (diarios *La Capital* y *El Atlántico*) El corpus contó con más de 320 artículos, durante los meses de mayo y junio de 2013.

Análisis

Formaciones discursivas de l@s docentes de nivel primario del SEM

A partir de los discursos de docentes, expresados en las entrevistas individuales y grupales, se analizan las representaciones sobre infancia, que se infieren de estos discursos.

Diversos discursos sobre infancia

Actualmente, se cuestiona la existencia de una valoración “universal” de la infancia, especialmente, aquellas concepciones psicológicas que la clasifican como una “etapa de la vida”. Esta visión “normalizada” de la infancia, no considera que la misma puede vivirse de distintos modos; producto de la actual diversidad de concepciones, esta no se presenta como sinónimo de indefensión, “inocente, asexuada, incompleta y separada del mundo adulto” (Walkerdine, 2006-2007, p.38). En este sentido, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (1999) han sostenido de manera más radical que el niño





actual ya no es producido por el discurso escolar ni por el discurso estatal, sino por las prácticas mediáticas.

L@s educadores del SEM, dan cuenta de esta multiplicidad de representaciones, observándose continuidades en las formas de caracterizar a la niñez en la actualidad, que se presentan a continuación.

Niñez condicionada por el contexto social

Los cambios operados en el mundo, modificaron las construcciones sobre la infancia: el rol la mujer y los formatos de las familias, el desarrollo de las TIC y la cultura de la imagen, la globalización económica y cultural, entre otros. Concretamente en nuestro país, se observa que “parte de lo nuevo de la infancia es su multiplicación y también, como resultado del descomunal proceso de pauperización de la población infantil en Argentina, su fragmentación, entonces toda generalización tiene los límites que la diversidad de modos de transitar la experiencia infantil impone” (Diker G., 2008, p.10).

En los testimonios docentes, se presenta a la niñez condicionada de manera significativa por el contexto social, cultural y económico. La particularidad es que generalmente esta caracterización se inscribe en la referencia a un cambio que delimita un *antes* y un *ahora*; en ese sentido se da cuenta de una *caracterización negativa del cambio de época*.

"Vivíamos en otro marco de seguridad de movernos en la vereda, no estaba la crítica al docente, la escuela era bien vista, los padres tenían un respeto a las instituciones y al otro que se ha ido perdiendo y transmiten esa pérdida a sus hijos. Se ha (sic) perdido los juegos, los juegos son todo agresiones y ante cualquier cosa se responde de una forma fea, incorrecta o con golpes. Se perdió el diálogo" E17ⁱⁱ. “La veo distinta de la mía (a la niñez), a eso de jugar en la vereda, de andar con los amigos, del ‘ring raje’, de la bicicleta. Con los chicos que yo tengo contacto no tienen tanto esa posibilidad de estar en la calle más libres, los veo más encerrados con esto de la inseguridad, del miedo por todas las cosas que pasan, lo ves en la tele que secuestraron a una piba, a una nena chiquita el otro día. Está más complicada desde ese lado, desde el miedo de los padres a que pase algo, a que me lo roben, a que lo lastimen y eso en los chicos también influye” E15.

En coincidencia con estos testimonios, Sandra Carli (2000, pp.3-4) refiere que actualmente l@s niñ@s se encuentran más institucionalizados, el tiempo libre





muchas veces se regula a través de actividades escolares y extraescolares. En este sentido, expresa que “tiene que ver mucho con la dinámica laboral de los padres que trabajan más horas y más tiempo (...) entonces, es mucho el tiempo que pasan adentro. El tiempo privado familiar es un tiempo también más institucionalizado hacia adentro, más privatizado. Se ha reducido el tiempo de juego libre en la vereda o en la calle”.

“La voz de los nenes es ‘me aburro’, ‘ya me cansé’, no terminan una actividad y ya están queriendo hacer otra. Y creo que la sociedad lo que está marcando de alguna manera es eso, el consumismo puro, de que el mundo es feliz y así está todo bien, de que te ponés en pedo y está bien... ..En general creo que la sociedad está marcando eso. La cultura del fácil, del dame, del que tener el último celular es lo mejor y que no importa si aprendiste cómo fue la historia del descubrimiento de América” E8.

Por otra parte, los discursos hablan de la niñez como una etapa natural, evolutiva. “Esta actitud naturalizadora es una tendencia que tienen los individuos de creer que los hechos y eventos habituales son el resultado de necesidades naturales, cuando en realidad son el producto históricamente construido por la sociedad y la cultura de la cual forman parte” (Graziano, 2010, p.38). Además de los ejemplos antes citados, existen otros fragmentos que permiten observar esta idea con mayor claridad:

“No están preparados para entender determinadas cosas que son de más grandes. Entonces ellos interpretan de una manera errónea” E2. “Vemos que viven muchos problemas de los adultos que no corresponden a su edad (...), muchas situaciones que no corresponden a su edad, uno tiene que proteger en cierta manera a esos niños y que las cosas se den a la edad que corresponden” E5. “Acá les adjudican cosas que son de grandes” E7. “Además, hoy en día, son muchos los medios que los chicos tienen para acceder a cosas que no son viables para su edad” E8.

Estos relatos docentes, dejan entrever una visión “nostálgica” de la infancia, se recuerda al niñ@ que “debería ser”, conocid@ y desead@, frente al desconcierto que generan estas nuevas identidades infantiles.

Niñez condicionada por el contexto familiar

Buena parte de los discursos de los docentes hicieron especial hincapié en el grado de condicionamiento que generaba la familia en el desempeño dentro del ámbito escolar:





“...con otra contención familiar, que no hay. Entonces por ahí vienen con estos hechos de mala conducta y de cambio de escuela. (...) Y esa falta de acompañamiento hace que el chico esté en la calle todo el día jugando a pesar de tener una familia que tiene que contener un poco más y que traiga estas cuestiones” E4. “El desinterés de ‘y, no lo tengo, no lo traje’, ‘ah, no tengo el libro, no lo hago’, cuesta muchísimo trabajo en el día a día. En todos los grupos tenés nenes con estas características y atrás tenés una familia ausente, una familia que tampoco puede acompañar porque tiene sus propias limitaciones e imposibilidades” E5. “Docentes que trabajan conmigo han tenido problemas y los siguen teniendo. Por ejemplo, que si no está el adulto (el tutor – padre, madre u otro- en el aula) en determinados días con el nene o con la nena, no puede trabajar, no puede estar en la escuela, no puede trabajar, empieza a golpear puertas, a gritar. Pero por situaciones familiares que vive ese nene o nena y que lo hace ser así. Tienen por consecuencia que los chicos se comporten de esa manera” E11.

Se identifica la presencia de una idea de familia que se constituyó en la modernidad, si bien “las figuras y funciones materna y paterna están siendo fuertemente redefinidas a la luz de las transformaciones epocales, que alteran radicalmente las lógicas de las relaciones familiares, estructuradas en jerarquías simbólicas de autoridad fundadas en la modernidad” (Amaya, 2010, p.39), en el discurso de los docentes se sigue considerando a la familia como una institución de vital importancia en la constitución de la infancia. Y es por eso que los casos de l@s chic@s que se alejan del *modelo de familia moderna*, son considerad@s como problemátic@s.

Estos discursos expresan que “l@s chic@s cambiaron porque las familias ya no son las mismas”, para George Duby (1988) “la familia pierde progresivamente sus funciones que hacían de ella una microsociedad la socialización de los niños ha abandonado totalmente la esfera doméstica, la familia deja de ser una institución para convertirse en un encuentro de vidas privadas” (Dussel y Southwell, 2007, p.27). En este contexto, es importante destacar que

“tanto la familia como la escuela parecen cada vez menos capaces de asegurar la producción normalizada de los cuerpos infantiles y se encuentran cada vez con mayores dificultades para sostener con la eficacia de antaño el encierro de los niños, que, tanto en la calle como en las pantallas, se encuentran hoy con el mundo sin intermediación adulta”. (Diker, 2008: 24)

Niñez abandonada





En correspondencia con las formaciones discursivas expuestas anteriormente, en esta ocasión se presenta a l@s niñ@s como sujetos *desatendidos* o *desprovistos* por la ausencia de adultos que debieran asumir responsabilidades:

“Yo creo que actualmente (la niñez) está desprovista de la mirada de un adulto. Los nenes se van y no hay nadie que vigila, ve, mira, aprecia, o los estimula” E3. “...también, lo que vemos y (...) da mucha impotencia, es a muchos nenes con dolencias físicas, de malestares que están porque no son controlados porque las personas a cargo no les dan importancia, dolor de muelas, dolor de garganta, fiebre, dolor de panza. Chicos que no los llevan a control, chicos con alergias, con pulgas, y no son controlados. Los papás es como que dejan pasar todo” E4. “Como que los chicos ya no tienen la contención familiar. Yo creo que ya es cultural esto. La contención de las familias, los valores, los límites, el respeto al otro. Porque es como que ellos no lo saben. No hay un adulto que les diga ‘sí, está bien o no’, que eso pasaba en mi grado de la noche. La señora mayor los aconsejaba a los chicos más jóvenes. Y los chicos se la quedaban mirando. Y vos decís “esto en la casa no se lo dicen” E1

La última intervención, da cuenta de la necesidad de pensar las diferencias generacionales como lazo entre niñ@s, jóvenes y adultos, que unen y se relacionan a partir de una necesaria asimetría, “a veces se producen cambios de lugares (...) si el adulto se corre de su lugar de responsabilidad, esto impacta sobre el lugar del niño que no deja de ser un sujeto que está creciendo y en esa situación de ser un sujeto que está en crecimiento, no tiene lugares intercambiables con el adulto en el terreno de la responsabilidad” (Carli, 2000, p.5).

Desde el psicoanálisis, se refiere a la situación de desamparo original del ser humano, que es posible superar a partir del cuidado del adulto, esta necesaria *asimetría*, caracteriza los vínculos entre niños y adultos; “existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje marca diferencia y distancia con los adultos (...) se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y de protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo” (Zelmanovich, 2005)

“El tema de la soledad es igual, aunque quizá están más solos los que tienen mejor posición económica. Hay una señora en la casa que limpia, otra señora que está con ellos y les hace la leche mientras la mamá está en la peluquería o viajando. Yo tenía casos de chicos muy abandonados, que tienen todo y no tienen nada” E16.

El abandono que se pone de manifiesto por parte de los padres, puede o no tener su raíz socio-económica, pero hay coincidencia en que afecta y hasta puede llegar a dificultar la enseñanza a aquell@s niñ@s que se alejan del ideal de infancia, es





posible afirmar que la situación de vulnerabilidad, afecta a l@s niñ@s en distintos aspectos de su vida; no solo en las condiciones materiales, también en asumir distintas responsabilidades, en el cuidados de su salud y en las trayectorias escolares. Sin embargo, en las representaciones de l@s docentes se remarca el *abandono* por parte de las familias y hasta del Estado, pero no así de las escuelas, que aparecen como un *espacio de resguardo* de esa niñez que no encuentra contención en las demás instituciones.

Niñez violenta

Existen no pocos debates sobre el concepto de violencia. En los testimonios docentes, predominan descripciones de niñ@s que se encuentran involucrados como agentes y al mismo tiempo víctimas de estos acontecimientos.

“Es que están bombardeados de violencia, cada vez toleramos más violencia, escuchamos los secuestros, las entraderas o salideras, la violencia... que se yo... al principio te afecta, después decís ‘mirá vos’... se naturaliza esta realidad” EG.2. “Y dentro de la escuela hay chicos que reaccionan muy violentamente. D3: Porque lo viven en la casa. D1: No los podés controlar con la palabra. Hasta nosotras hemos recibido golpes, o malos tratos, o malas palabras por parte de los chicos. D3: Si, y de los padres también. Padres que vienen alterados. D1: Y en los grados superiores, peor. D2: Los chicos resuelven todo con una piña. Las nenas también. Son de resolver el conflicto violentamente” EG1. “Ellos viven situaciones de violencia y las trasladan a las relaciones, a la escuela”. E7

Se conjugan representaciones que dan cuenta, por un lado, de una niñez víctima del acontecer social y reproductora de prácticas que anulan su potencial, y por otro, una niñez que carga con la marca del peligro (niñ@s que molestan, agreden, son violent@s, no respetan las reglas, exceden los límites). Se l@s describe como violent@s, pero no se l@s responsabiliza por esa condición, ya que la niñez se expresa como depositaria de males sociales que tienden a incidir sobre los modos de actuar, las formas de ser, las maneras de vincularse. La escuela emerge en estos discursos como parte del conjunto de escenarios donde esto se manifiesta, se aborda y/o se desarticula, pero nunca como un espacio de génesis, “...la escuela, más que otros lugares, es un lugar de resguardo de la infancia, a pesar de todas las críticas que se le pueden hacer, de las cosas discriminatorias que pueden haber, de las cosas más o menos injustas que





muchas veces se producen, etc. me parece que hay ahí un cuidado que no se produce en otros espacios...” (Carli, 2000, p.1)

Niñez en situación de ventaja - desventaja con otras formas de ser niñ@.

“Son chicos los que habitan las calles, los que juntan su alimento en las bolsas de basura, los que estudian inglés y computación, los que juegan al hockey, los pequeños murgueros, las niñas modelos, los chicos cartoneros, los que participan en olimpiadas ...” (Zelmanovich, 2005). Los testimonios presentan una diversidad de “modos de ser niñ@s”, que se representa en “niñ@s de esta escuela y niñ@s de otras escuelas”.

“Hay otras escuelas donde vemos chicos más estimulados, y acá es como que en general los chicos vienen con un bagaje familiar importante que tiene que ver con todos sus aprendizajes, pero también con esto que no alcanza, no porque ellos no quieran, sino porque se encuentran con esta desventaja” E3. “Desde lo pedagógico, te tengo que decir, yo que hace 10 años que estoy en esta escuela, hubo un deterioro muy grande. Muy grande. Y la brecha que hay entre estas escuelas y algunas privadas..., tenemos un compañero que tenía dos cuartos, uno acá y otro en la otra escuela. Y él nos decía ‘es terrible la diferencia’. Y él no puede manejar la situación” E10.

Este testimonio remite a la presencia de circuitos diferenciados de educación, en el ámbito público y privado; y la correspondencia de los mismos con el origen social de los alumnos; comprobando que la desigualdad es un problema de *acceso a los saberes socialmente relevantes* y no al sistema educativo; el cual, se encuentra *fragmentado*, producto de la *falta de unidad de sentido*, y de metas comunes, como se expresa en el siguiente relato:

“El año pasó con nenes de cuarto año que venían de otras escuelas o que venían a mitad de año y que realmente el desfase pedagógico es notable y bueno, los papás a veces se han ido a quejar a distintas instancias porque no están de acuerdo con que ese nene permanezca, o les cuesta ver a veces la realidad de las situaciones que cada uno tiene” E2.

Algunos testimonios docentes manifiestan que estas diversas formas de ser niñ@s, condicionadas por el sector socioeconómico de pertenencia, tienen un correlato en los desempeños académicos de sus alumnos, pareciera que la *sospecha* de que “nacer y vivir en condiciones de pobreza ubica a los sujetos directamente - de modo lineal y





causal - en la posición de sujeto portador de cierto déficit social y cultural” (Canciano, 2004, p.80) Sin embargo, se aclara que en los discursos docentes, no existe una intención *estigmatizante* que clasifique de manera determinante a l@s niñ@s con los cuales se trabaja, aunque se reconozcan las condiciones socio-económicas y culturales por las cuales atraviesan.

“D2: Pero bueno, los chicos, por eso te digo. Uno tiene que tratar de ver qué habilidades tienen que desarrollar. Uno trata de que el chico se adapte a esta sociedad. Entonces hay cosas que son básicas, son básicas. Y a algunos, les cuesta pero salen, salen a flote. Salen a flote a pesar de la familia, la falta de trabajo. D1: Si hay muchos que tienen miles de problemas e igual cumplen, igual van. Como hay otros que no. Pero hay chicos que se las arreglan solos.”

Estas expresiones de confianza en las potencialidades de l@s niñ@s, denotan que si bien atraviesan por diversas situaciones que inciden negativamente sobre ellos, las mismas no los determinan en el desarrollo de sus habilidades y aprendizajes. En este sentido, “la educación no es determinación, asignación de un sentido o desconfianza. Por el contrario (...) es el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a la lógica de la normalización, de los discursos de la diversidad, en suma, sin ser reducido a lo esperado” (Canciano, 2004, p.84).

Niñez aplicada, responsable, curiosa

El rol que adquirió la escuela en la construcción del concepto de infancia , tuvo mucho que ver con la producción de una infancia *correcta* y *aceptable*. La misma en el marco de distintos contextos socio-históricos, *naturaliza* la condición de alumno, a la vez que *normaliza* la infancia. “la naturalización dota al sujeto de rasgos y capacidades que se pretenden intrínsecos a su naturaleza infantil (...) por su parte la normalización lo pretende transitando por un único camino de desarrollo...” (Terigi, 2010, p.16) Así, la escuela, “se ofrece como espacio de los *otros* - el de los conocimientos, el de la apertura a otros mundos - que enriquece la realidad psíquica del sujeto y puede permitirle potenciar el pensamiento, el aprendizaje y la autonomía” (Terigi, 2010, p.19) y, esencialmente, el impacto tecnológico; al respecto, Mariano Narodowski (2004) utiliza la expresión *infancia hiperrelizada*, para referirse a “estos niños, procesados en las pantallas, sujetos de la inmediatez de la experiencia mediática, capaces de acceder a los





cambios tecnológicos con mucha mayor eficacia que los adultos, con una brújula más adecuada para moverse en el mundo actual” (Diker, 2007, p.27).

“Les gusta la televisión, los celulares... en realidad son muy curiosos, lo que te contaba antes de las plantas, quieren investigar y saber cosas nuevas” E6. “Una característica de los chicos de hoy en día es la curiosidad por el mundo. La alegría con la que viven cada una de las cosas que uno les propone, tal vez sea por esa capacidad de la infancia de no tener metas demasiadas estructuradas como tenemos los adultos y entonces se puede disfrutar con más alegría de todo. Y la otra es la capacidad de jugar” E7.

Estas caracterizaciones positivas también dan cuenta de la multiplicidad de discursos sobre la infancia, al respecto, Oscar Amaya (2010, pp.27-28) presenta los cambios producidos en algunas *cualidades propias de los niños*, como por ejemplo, la inteligencia ya es considerada como un *talento*, sino un potencial a desarrollar; la fantasía y la imaginación pasaron de ser una *pérdida de tiempo* a cualidades positivas en el estudio; la curiosidad es una *cualidad deseable*. “Finalmente, el juego no presenta un tiempo desechable y una actividad sin sentido (...) sino que se lo considera una *actividad creadora* que debe utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de *hábitos propios de la infancia* destinados a preparación de la vida adulta y responsable”. (Amaya, 2010:28)

“...la agilidad, la capacidad de observación, los chicos de ahora son como un scanner, vos no tenés que decir nada y los chicos te leen de arriba a abajo. Se dan cuenta de todo. Es tan importante como te desenvolver antes ellos porque están atentos a todos. Tienen otra capacidad de ver las cosas” E16. “Son chicos mucho más dispuestos a aprender, a saber, obviamente siempre cosas distintas a las nuestras. Son chicos que toman resoluciones, a lo mejor nosotros todo lo consultábamos con adultos y no nos aminábamos a tomar la decisiones por nosotros mismos” E14.

En este sentido, “una socialización basada en la obediencia, el respeto y la dependencia del mundo adulto pareciera haber dado lugar a otra caracterizada por la autonomía” (Finocchio y Romero, 2011, p.54). El complemento de la construcción antes-ahora para esta caracterización positiva de la niñez es, como ocurre en el caso de las valoraciones negativas, la incidencia del contexto, tanto familiar como social y tecnológico.

“Vimos un nivel bastante alto en relación a lo pedagógico. Muy estimulados por distintos medios. Ya sea, en el uso de computadoras, sabían de películas,





sabían de libros y bueno, eso nos llamó la atención. Fue un grupo que respondió muy bien, muy satisfactoriamente a todas las actividades que les proponíamos, y logramos avances significativos y superar ampliamente las expectativas. El grupo era muy demandante en el sentido de las actividades. Era un grupo que permanentemente tenía que estar haciendo cosas” E1. “Los chicos tienen a su alcance un conocimiento que nosotros no teníamos, en lo que es la tecnología, en aspectos de la vida diaria, nosotros desconocíamos lo que era la parte sexual, ya creo que a los 6 años no sabíamos como venían los chicos. No había ese diálogo abierto esa información que, a veces se da demasiada información, pero bueno... la tienen... o de una forma incorrecta pero pueden acercarse a distintos conocimientos que antes no se tenían. Eso es el aspecto más positivo. Tienen libertad de expresarse que nosotros no teníamos con los docente, porque uno era también un poco el miedo... y no... ahora el chico puede decirle lo que piensa, y si es respetuoso lo puede decir que el otro... no lo tomamos mal del lado del maestro, aceptamos esos comentarios” E5.

Los “cambios” descriptos impactan en un cambio en el ejercicio de la función docente, habilitar la palabra de l@s niñ@s desde un lugar de escucha, permite habilitar la oportunidad de re-crear vínculos de amparo y de sostén, en estos testimonios el valor de la *circulación de la palabra* adquiere un lugar de importancia en el logro de aprendizajes.

Niñez afectuosa

Ariès (1987) pone de relieve que los sentimientos de afecto y ternura hacia l@s niñ@s, surgen a partir del siglo XVII, el sentimiento amoroso presente inicialmente en el seno familiar, se trasladará posteriormente a la relación pedagógica, su reconocimiento como seres frágiles e incompletos, justificarán la necesidad de su cuidado, tanto desde el aspecto físico (higiene, abrigo y alimentación) como simbólico a través de la transmisión de la lengua y saberes que les permitan conocer la cultura y formarse como ciudadan@s. Estos vínculos emocionales-sentimentales se expresan en los siguientes testimonios:

“Hay un vínculo fuerte que está. Ellos, vienen te abrazan, te besan, te extrañan” EG1. “Si vos los querés, y sabes que el único afecto que reciben es el tuyo, en la casa muchas veces no tienen amor” EG2. “Tenés cosas muy buenas, como que los chicos son muy cariñosos. Los chicos de primero, sobre todo, son muy demostrativos” E11.





Estas expresiones revelan que *a pesar de...* (la situación socio-económica adversa, las situaciones de violencia, el desamparo, por citar algunas de ellas) la educación brinda la posibilidad del *encuentro con el otro*, sin el cual esta función no se puede llevar a cabo; la afectividad permite la convivencia, que se presenta como un encuentro, “el encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares” (Skliar, 2009, p.130).

"Tengo 6to que también en lo vincular es muy fuerte porque es su último año y hay como una connotación sentimental sumada" E1. “Entre ellos, son buenos los vínculos que se generan. Lo grupos son muy lindos. Los chicos tienen en general valores de amistad” E2

La presencia del afecto, abarca otros vínculos, como la relación que establece con sus pares. La socialización formó parte de las funciones de la educación desde la modernidad, tal como se expresa en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008, p.14) “Garantizar la participación de los/as alumnos/as en una experiencia escolar-institucional pluralista y democrática que les permita crecer en el pleno ejercicio de la ciudadanía”. Valores como la amistad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad que sustentan los distintos actores, contribuyen a crear vínculos sociales y personales que promuevan una convivencia plural y democrática.

Discursos Mediáticos

Los datos más significativos que se relevaron en el monitoreo de medios fueron:

- La mayor parte de los artículos (96%) fueron coberturas informativas (noticias y crónicas) en detrimento de propuestas de análisis y opinión. Esto implica la presentación de acontecimientos sin analizar en profundidad las problemáticas que pueden estar operando de fondo para que ocurran.
- Predominaron contenidos vinculados a hechos policiales, judiciales o de violencia (174 artículos) por sobre otras temáticas.
- La mitad de los artículos que se presentaron no pertenecen a Mar del Plata y la zona. Acrecentándose las coberturas de orden nacional cuando se trató de contenidos vinculados a hechos policiales.





- Las noticias que relataron acontecimientos vinculados a hechos de violencia, delictivos o judiciales se valieron principalmente de fuentes oficiales. Una quinta parte de los artículos no presentó las fuentes de donde obtuvo la información y la mayoría no utilizó fuentes secundarias.

- En las coberturas sobre niñez y juventud, l@s niñ@s o su entorno inmediato solo se consideraron fuentes de información en el 10% de los artículos.

- Un solo artículo periodístico habló sobre escuelas primarias y fue a partir de un cable de la agencia nacional Télam copiado de manera literal en el cuerpo del texto.

- Apenas el 7% de los artículos periodísticos abordó hechos sobre niñ@s de entre 6 y 11 años (edad aproximada de los estudiantes de escuelas de nivel primario).

Consumos mediáticos de l@s docentes encuestados

Sobre el total de 113 encuestas realizadas sobre consumos mediáticos de l@s docentes, se reconocen datos que pueden considerarse valiosos en la medida que permiten componer un escenario comunicacional en términos de acceso, motivaciones y criterios de selección que no tiene referencias previas en nuestra ciudad.

De l@s 113 docentes consultados 62 docentes trabajan en primer ciclo (21 en primer año, 26 en segundo, 15 en tercero) mientras que 53 lo hacen en segundo ciclo (22 en cuarto año, 12 en quinto y 17 en sexto).

Del total de encuestad@s, 109 (96%) tienen al menos una computadora en su hogar, repartiendo ese total en 16 docentes (14%) que tiene más de 3, 29 docentes que tiene 3 (26%), 39 tienen 2 (35%) y solo 29 (26%) tienen solamente una.

A la hora de analizar los hábitos de uso, 67 encuestad@s dijeron que siempre que encienden la computadora ingresan a la web. Si se suman los 31 que dijeron que ingresan *casi siempre*, se habla de 95 docentes (84%) conectados a internet cada vez que encienden su equipo. Solo tres docentes manifestaron no ingresar a internet cuando usan su PC. El tiempo de conexión diario a internet de est@s docentes oscila entre una y seis horas, aunque la mayoría (45 en total representando el 40%) dedica entre una y tres horas diarias.





En cuanto a los televisores, el 83% (90 en total) de l@s docentes tienen 2 o más televisores en su hogar y el 89% tienen acceso al servicio de televisión por suscripción (cable o satelital). Un/a docente manifestó no tener televisor.

En relación con este medio de comunicación, más de la mitad de l@s encuestados (52) manifestaron ver entre una y tres horas de televisión diaria. El otro 48% se divide entre l@s que dijeron ver menos de una hora (36%), entre tres y cinco horas (9%), y más de cinco (3%).

A la hora de determinar el modo en que l@s docentes se informan, algunos de los datos obtenidos permiten afirmar que la principal fuente de información que se utiliza son los noticieros o programas de TV, seguidos por los programas de radio y las redes sociales en ese orden. Además, el 87% de l@s encuestad@s afirman que leen el diario o portales de noticias al menos una vez por semana (20% todos los días, 12% más de tres veces por semana, 23% entre una y tres veces, y 32% un día de los siete).

Sobre la información que reciben, el 97% de l@s maestr@s comparten su opinión con otr@s, principalmente con compañer@s de trabajo y con la pareja.

En relación con el modo en que l@s docentes se vinculan con información que hace referencia a la niñez, el 88% de las respuestas señaló que se está en contacto con noticias sobre niñez o juventud con mediana o mucha frecuencia y la mayoría señala que los temas tienen a estar en relación con Educación (100) y Salud (69). Sólo el 20% (59) ubica las coberturas asociadas a temas policiales y el 10% (30) a temas políticos. En este escenario, el 59% (67) dicen prestarles más atención que al resto de las noticias.

Los consumos culturales, entre ellos los mediáticos, forman parte de un conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de productos entre los que se encuentran los discursos periodísticos. Como se ha observado en el relevamiento, el acceso a los medios de comunicación de l@s docentes consultados es elevado y se acerca a la media nacional. Este dato del que no se tenían precedentes en Mar del Plata, adquiere materialidad y es pasible de ser atendido en la medida que los consumos culturales configuran prácticas que inciden en las relaciones interpersonales, dentro y fuera de la escuela.





Principales Conclusiones

La elaboración de posiciones concluyentes sobre la temática abordada en esta investigación no fue algo que se haya ubicado entre las pretensiones del equipo a cargo del proyecto. Los resultados que se ofrecen luego de un extenso relevamiento y un análisis reflexivo que procuró ser riguroso, podrán interpretarse desde perspectivas y posturas diversas. La búsqueda, en todo caso, se ubicó desde un primer momento en delimitar un objeto de análisis, darle visibilidad y generar información desde una posición crítica basada en un sustento teórico claro.

Sin embargo, antes de proponer algunas líneas que ofrezcan un cierre parcial del recorrido, se considera necesaria la puesta en valor de la posibilidad de contar con un espacio para que un grupo de docentes puedan constituirse de manera concreta como productores de conocimiento.

Si los sujetos pedagógicos son actores políticos, si l@s maestr@s son trabajador@s de la cultura y profesionales crític@s capaces de dar sentido a su accionar diario, la articulación de los espacios de docencia, extensión e investigación resulta absolutamente necesaria. En este caso, el ejercicio permanente de producción, lectura, debate y posicionamiento, tuvo como resultado necesario el crecimiento personal y profesional de los integrantes del colectivo que llevaron adelante la propuesta.

Esto resulta estimulante en la medida que se comprenda que hablamos de investigadores-docentes, pedagogos como aquellos que ofrecieron su testimonio para hacer posible la concreción de esta experiencia. Docentes productores de conocimiento como lo son y/o lo pueden ser l@s maestr@s en la medida que se posibilite el espacio de acción y se tenga la iniciativa personal y colectiva.

En cuanto al recorrido propuesto a lo largo del trabajo, los conceptos desarrollados tienen sentido en la medida que permitan interrogar las prácticas docentes, las instituciones y la política educativa; cuando se promueve y cuestiona el posicionamiento ético y político del rol docente, la forma de ver el mundo y su accionar en él.





Dentro de las regularidades que se han encontrado a la hora de analizar los discursos de l@s docentes entrevistados, vale la pena considerar los siguientes:

- *Niveles de naturalización de la infancia, donde se presenta a l@s niñ@s determinados por cuestiones psicológicas y biológicas.* Se habla en este caso de niñ@s que están en una etapa o instancia de la vida que implica *estar preparad@s* (o no) para vivir situaciones y experiencias que, en la práctica, forman parte de su vida cotidiana. En este sentido, l@s docentes reconocen la necesidad del cuidado, de la protección y acompañamiento, diferenciándose de la imagen de niñ@s autónom@s y autosuficientes que suelen brindar los medios de comunicación.

- Una propuesta comparativa *antes-ahora* que presenta la idea de una infancia anterior con características positivas a diferencia de la que se describe como actual. La excepción a esto se presenta al describir habilidades de l@s niñ@s con relación al nuevo escenario tecnológico.

- Un fuerte *condicionamiento externo, generalmente negativo, por parte del entorno* (social, económico, político, familiar). Externo a la niñez y externo a la escuela; que marca la existencia de una niñez heterogénea; en algunos casos niñez de trabajo, de responsabilidades por sus particulares condiciones materiales de vida; valorando la institución como *el lugar* en el cual l@s niñ@s deben estar.

Por otra parte, desde el primer momento en que se inició esta investigación, la pregunta sobre la posible correspondencia entre los discursos docentes y mediáticos se presentó de manera recurrente. Intentando no caer en una lógica que pensara en términos de causalidad la relación entre las construcciones de sentido de l@s maestr@s entrevistados y las coberturas de los medios gráficos relevados en particular, y los medios de comunicación de alcance masivo en general, entendimos necesaria la tarea de visibilizar continuidades y distancias entre estos dos lugares que hablan, interpelan, y proponen su “pedagogía cultural” (Giroux, 2000) hacia, con y sobre l@s niñ@s.

En los artículos relevados, los medios periodísticos no le dan lugar a la representación de los niñ@s que asisten a la escuela primaria. En sus páginas l@s niñ@s no son contados, lo que podría considerarse una forma de invisibilizarlos, de no darles lugar en el relato mediáticos de la historia. L@s niñ@s representados por la





prensa no suelen circular por las aulas de la escuela. En general son violentos, o son víctimas. Se les suele quitar su condición de niñ@s para convertirlos en menores.

L@s docentes, por su parte, han contado otr@s niñ@s. Han propuesto otras representaciones. Estas no siempre han tenido en cuenta a l@s niñ@s como sujetos históricos y cambiantes, pero les han dado lugar, l@s han hecho visibles en ese espacio que comparten: la escuela. Es por ello que la escuela puede ser un espacio potente. Puede ser el lugar en que los niñ@s aparezcan. L@s docentes pueden ser quienes contribuyan a generar representaciones que los fortalezcan y empoderen.

La sociedad es un terreno de disputas donde diversas significaciones pugnan por quedar ancladas y volverse sentido común. La escuela como institución, y l@s docentes como parte central de dicha institución, son un espacio y sujetos donde puede darse la disputa por los sentidos. Por eso es interesante que l@s docentes puedan preguntarse cómo son l@s niñ@s con los que trabajan, cómo l@s representan en otros espacios, cómo l@s representan ellos mismos como maestr@s, y cómo colaboran en las propias representaciones que l@s niñ@s hacen de sí mismos.

Referencias Bibliográficas

Alasino, N. (2011) Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación en *Revista interamericana de Educación*. 56(4)

Ariès, P.(1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

Amaya, O. (2010) Las Infancias y sus destinos, en *HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, 3(12)* 39-

Baczko, B. (2005) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Bs. As., Nueva Visión.

Baquero R. y Narodowski, M. (1994) ¿Existe la infancia? en *Revista IICE*, 3(6).

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.





Bourdieu, P. (2006) La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región, en publicación *Ecuador Debate*, 67.

Buenfil Burgos, R. N. (1993) Análisis de discurso y educación, en *Documentos DIE*, 28 México.

Cabrera, D. (2006) *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires, Biblos.

Canciano, E. (2004) Discutiendo la noción de “déficit” en la educación del “otro” pobre, en *Revista el Monitor*. 5 (10) pp. 80-84

Carli, S. (1999) *Niños y televisión. El Dilema cultural de la escolaridad contemporánea*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Carli, S. (2009) *La cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.

Carli, Sandra (2000) Los niños: un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela, entrevista realizada por Mariana Dakesian, María José Sabelli, en revista *La Obra*. Buenos Aires.

Castoriadis, C., (1983) El imaginario social y la institución, en *La institución imaginaria de la sociedad*.

Castrillón, H.Q. (2004) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad, en *Más allá de la Infancia*. Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 33

Castorina, J. y Kaplan, C. (1995). La inteligencia escolarizada, en *Revista del IICE*,

Castorina, J. y Kaplan, C.(2004). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos, en Castorina, J., A. (Comp.) *Las Representaciones Sociales y los procesos de conocimiento*. Barcelona, Gedisa.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial.

Corea, C. (2004) Existe el pensamiento infantil, en Corea y Lewcowicz. *Pedagogía del Aburrido*, Paidós.

Cornú, L. (2002) Responsabilidad, experiencia, confianza, en Frigerio, G. (comp.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana.





Cuche, D. (1999) Cultura e identidad, en *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

DGCyE *Marco General de Política Curricular. Año 2007, 2008 y 2009.*

DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria.*

Diker, G. (2008) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* C.A.B.A., Universidad Nacional de General Sarmiento. Biblioteca Nacional.

Diker, G. (2004) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad, en *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Duby G. (1988) *Historia de la vida privada*. Buenos Aires, Taurus

Dussel, I. (2006-2007) Hay una multiplicidad de Infancias, entrevista a Valerie Walkerdine, en *Revista el Monitor 5 (10)* pp. 38-

Dussel, I. y Southwell, M. (2007) Aportes para repensar a los sujetos de la escuela en *Revista el Monitor 5 (10)* pp.29-32

Elías, N. (1980/1998) La civilización de los Padres, en *La civilización de los Padres y otros ensayos*". Bogotá, Norma.

Finocchio, S. y Romero, N.(comp.) (2011) *Saberes y Prácticas Escolares*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable, en Skliar, C. y Frigerio, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Del Estante.

Garnique C., F. (2012) Las representaciones Sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar, en *Perfiles Educativos, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México XXXIV, (137)*, pp. 99 – 118.

Geertz, C.(2001) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura, en *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Giroux, H. (2000) ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? en Steimberg, Sh. R. and Kincheloe, JL: *Cultural infantil y multinacionales*. Madrid: Morata

Graziano, N. (2010) *Había otra vez la infancia...* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Crujía.





Graziano, N. (coord.) (2013) *La infancia en la mirada de l@s maestr@s*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Crujía.

Hall, S. y Du Gay, P. (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrurtu.

Huergo, J. A., y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones (Vol. 1)*. U. Pedagógica Nacional

Huergo, J. (2002) *Hegemonía: Un concepto clave para comprender la comunicación*. Material de cátedra UNLP, La Plata.

Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales. Teoría y Método, en *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai.

Jodelet, D. (1985) La Representación Social: fenómenos, conceptos y teorías, en Moscovici, S. *Psicología Social II; Pensamiento y vida Social. Psicología y problemas Sociales*. Barcelona, Paidós.

Kiel, L. (2005) *De sin límites a Limitados*. Escuela de Capacitación CE.PA. Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Laclau, E. (2005) *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lombardi, C. y Rustoyburu, C.(2011) *Repensando el concepto de desfavorabilidad social en el escenario de las políticas educativas actuales*. Departamento de Investigación. Instituto Superior de Formación Docente Municipal “Almafuerte”.

Martín Rojo, L. (1997) El orden social de los discursos, en: *Discurso teoría y análisis*. 21/22, pp. 1-37.

Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.

Moscovici, S. (1988) Notes towards a description of social representation, en *European Journal of Social Psychology*.

Morduchowicz, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*.

Morduchowicz, R. (2003) El sentido de una educación en medios, en *Revista Iberoamericana de Educación* 32, pp. 35-47.





Narodowski, M. (2004) De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada, en Diker, G. y Frigerio, G. (comp.)

Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires, Prometeo libros.

Skliar, C. (2009) Educación Especial e inclusión educativa en. *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica*, Guatemala, UNESCO.

Terigi, F. (2009) *Sujetos de la Educación*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.

Tiramonti, G. (2007) *La trama de la desigualdad Educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Cúspide.

Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido en *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp.133-153.

Verón, E. (2004) *Fragmentos de un tejido*. Barcelona, Gedisa.

Verón, E. (1993) *La semiosis social*. Barcelona, Gedisa.

Zelmanovich, P. (2005) Contra el desamparo en, Dussel I. y Finocchio S (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires, FCE.

ⁱ En este trabajo se habla de “consumos mediáticos” dentro de una concepción más amplia que lleva al concepto de “consumos culturales”. Desde esta perspectiva se entiende que “no existe un acto de consumo que no lleve implícito un universo de sentidos, que cambian de una cultura a la otra e incluso de un grupo social a otro.” (Morduchowicz, 2008)

ⁱⁱ Las letras “E” y el número que las acompañan representan y diferencian a l@s entrevistad@s preservando su anonimato.

