

## **Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social**

**Langer, Eduardo**

**Roldan, Sandra**

**Maza, Karen**

edul@sion.com

Unidad Académica Caleta Olivia

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Transcurridas las reformas educativas del '90 y del 2000, nuestra preocupación se centra en las lógicas que a partir de allí ha ido asumiendo la escolaridad. El problema que aborda este trabajo - enmarcado en un iniciado recientemente proyecto de investigación -, gira en orden a describir qué características y qué sentidos están asumiendo los dispositivos pedagógicos hoy. El concepto de dispositivo pedagógico nos permite preguntarnos por las formas que asume la institución educación, la regulación de la vida escolar, los sentidos que se construyen en el cotidiano escolar desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, importa describir la escolaridad en su presente atendiendo las nuevas formas de desigualdad social y el crecimiento de la polarización social. Entonces, lo que nos proponemos aquí es avanzar sobre los sentidos que los propios estudiantes le otorgan a su tránsito por la escuela: ¿Cómo piensan a la escuela? ¿Para qué creen que sirve la escuela? ¿Qué les gusta de la escuela? ¿Qué no les gusta de la escuela? ¿Qué tienen pensado hacer cuando terminen -los que logran terminar - de estudiar? ¿Cómo piensan el mundo en el futuro? ¿Cuáles son sus intereses dentro y fuera de la escuela? Estos son algunos de los interrogantes a partir de los cuales se pretende reconstruir los discursos de la población escolar en la actualidad, los que - atravesados por algunos condicionamientos objetivos - nos permitirán avanzar en la reconstrucción de algunos de los sentidos posibles que la población estudiada le otorga a su trayectoria escolar, en la escuela del siglo XXI. En este sentido, la hipótesis con la que se trabajará tiene que ver con que los estudiantes no son sujetos pasivos a los cuales los condicionantes objetivos/estructurales/sociodemográficos limitan por completo en relación a sus valoraciones de lo social, sino que pueden dar cuenta de lo que les sucede y desplegar diferentes estrategias, a partir claro está, de las formas en que viven la realidad.

**Palabras claves:** Dispositivo - Pedagogía - Desigualdad - Trayectorias escolares

## Introducción

Transcurridas las reformas educativas del '90 y del 2000, nuestra preocupación se centra en las lógicas que a partir de allí ha ido asumiendo la escolaridad. “Si la escuela ha sido el dispositivo por excelencia para la formación de los trabajadores no asombra entonces que las nuevas formas de educar se hayan modificado, particularmente en un país como la Argentina cuya última reforma educativa se asentó sobre el discurso neoliberal. (...) Desde la nueva dinámica capitalista de acumulación flexible (...) dan cuenta de la profundidad de la mutación social en la que estamos inmersos.” (Roldán, S., 2009)

El problema que aborda este trabajo -enmarcado en un iniciado recientemente proyecto de investigación y en un trabajo de extensión universitaria que venimos desarrollando desde el 2009 en una escuela- gira en orden a describir qué características y qué sentidos están asumiendo los dispositivos pedagógicos hoy. Como veremos, el concepto de dispositivo pedagógico nos permite preguntarnos por las formas que asume la institución escolar, los sentidos que se construyen en el cotidiano escolar desde la perspectiva de los estudiantes y sus trayectorias escolares.

En este sentido, importa describir la escolaridad en su presente atendiendo a las nuevas formas de desigualdad social y al crecimiento de la polarización social. Entonces, lo que nos proponemos aquí es avanzar sobre los sentidos escolares a partir del análisis de algunas trayectorias escolares de estudiantes. Algunos de los interrogantes centrales y a partir de los cuales reconstruimos, sintéticamente, algunas trayectorias sociales y escolares de los estudiantes a lo largo de un año escolar tienen que ver con: ¿Cómo piensan a la escuela? ¿Para qué creen que sirve la escuela? ¿Qué les gusta de la escuela? ¿Qué no les gusta de la escuela? ¿Qué tienen pensado hacer cuando terminen -los que logran terminar- de estudiar? ¿Cómo piensan el mundo en el futuro? ¿Cuáles son sus intereses dentro y fuera de la escuela? Así, algunas de las prácticas discursivas de la población escolar en la actualidad, que -atravesadas por algunos condicionamientos objetivos-, nos permiten avanzar en la reconstrucción de los sentidos posibles que la población estudiada le otorga a su escolaridad y cómo se regulan las conductas desde los docentes en la escuela del siglo XXI. En este sentido, la hipótesis con la que se trabaja tiene que ver con que los estudiantes no son sujetos pasivos a los cuales los condicionantes objetivos/estructurales/sociodemográficos limitan por completo en relación a sus valoraciones de lo social, sino que pueden dar cuenta de lo que les sucede y desplegar diferentes estrategias, a partir claro está, de las formas en que viven la realidad.

Por ello, creemos, resulta necesario pensar en qué medida la institución escolar se constituye para los jóvenes en un espacio a partir del cual pueden pensar en escenarios diversos y posibles, actuales y futuros, de qué manera significan ese espacio y cómo lo transitan. Identificar estas expectativas nos da idea de la multiplicidad de posibilidades y de proyectos que tienen los estudiantes, pero siempre conscientes de que esas imágenes simbólicas a futuro adquieren un significado singular en el contexto de la “*Miseria del mundo*”<sup>1</sup>.

---

1

Título del Libro de Bourdieu P. (1993) “La miseria del mundo”.

## **Presentación actual de la problemática**

En el campo de la pedagogía y la investigación educativa, los estudios sobre los dispositivos pedagógicos son vastos especialmente en lo que a la historia de la educación se refiere. Sin embargo, esto no es así respecto del estudio de estos dispositivos y su reconfiguración en el presente. Asimismo, los estudios en el campo son pocos en lo que refiere a la articulación de educación y desigualdad, marginalidad o pobreza en Santa Cruz. Estas situaciones, en un contexto que coincide con la reconfiguración de la educación así como con el crecimiento de la desigualdad, resultado de las sucesivas situaciones de crisis que ha vivido nuestro país hasta el momento.

El problema que aborda este trabajo -enmarcado en un proyecto de extensión y en un reciente proyecto de investigación-, gira en orden a describir qué características y qué sentidos están asumiendo los dispositivos pedagógicos, lo que presupone indagar cómo se expresan en la vida y cotidianidad escolar. Trabajar con el concepto de *dispositivo pedagógico* nos permite preguntarnos, entre muchas otras cosas, por las formas que asume la institución educación, la regulación de la vida escolar, los sentidos que se construyen desde el cotidiano escolar en el presente desde la perspectiva de los estudiantes, lo cuales serán los insumos para comprender y adentrarse en la descripción de estas nuevas tramas del hacer educación.

En este sentido, importa describir a la escolaridad en su presente atendiendo a otro aspecto de la vida social que adquirió especial importancia en los últimos decenios: las nuevas formas de desigualdad social y el crecimiento de la polarización social. De forma que en el marco del proyecto que nos proponemos, la pregunta por la escolaridad se concentra en las formas que ésta estaría asumiendo en ese contexto de desigualdad. Es en este escenario que realizaremos la caracterización de los dispositivos pedagógicos en tanto conjunto de prácticas que contribuyen con la producción de subjetividad, a través de los cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales y que involucran relaciones entre el saber, las instituciones y el poder. Se trata, así, de prácticas discursivas y no discursivas que apelan a la construcción/constitución de un sujeto flexible, participativo, capaz del ejercicio de la autonomía, autogestión y de la autoevaluación. Nos encontramos ante un nuevo marco de regulación social, nuevas pautas de gubernamentalidad y por ende una transformación de las identidades sociales que estaría caracterizada por “la individualización de lo social” (Svampa, p. 2000).

Resulta necesario recordar que en nuestro país y en especial en la zona norte de la provincia de Santa Cruz se implementaron políticas de corte neoliberal, siendo el proceso de privatización del petróleo el de más alto impacto social. Las políticas que caracterizaron el decenio de los noventa con su proceso de marginalidad, polarización y crecimiento de la pobreza implicaron un desplazamiento del polo político al económico, de la conducción del Estado a las redes sociales, lo que estuvo acompañado por un discurso que comenzó a centrarse en las capacidades de autogestión y autonomía de los sujetos. Así, las políticas sociales compensatorias se desarrollaron de manera focalizada

profundizando aún más la segmentación social y señalando al sujeto como responsable de la solución de sus problemas y los de su comunidad. Sobre la base de la exclusión social producida por las políticas de ajuste escoltadas por la concentración de la riqueza, se entiende que es necesario instrumentar paliativos que eviten estallidos sociales, corrigiendo y enmendando aquello que se ha vuelto, para muchos, una realidad dada. Expulsados del mundo del salariado (principal núcleo de enlazamiento a la vida adulta) sólo la escuela pareciera poder brindar alguna red pública de pertenencia y de anclaje.

En este sentido, se concibe a la “escolarización como aquella institución primaria que vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto” (Popkewitz:1996:143) produciéndose nuevos sistemas de exclusión/inclusión. Dichas pautas significaron, según la misma autora, cambios en las planificaciones docentes que se basaron claramente en las pedagogías por competencias modificándose entonces las posiciones de docentes y estudiantes. (Grinberg, 2003)

Podemos decir que la escuela no es la responsable y la autora de los condicionamientos materiales desiguales que derivan del origen social de los alumnos -desnutrición, pobreza, violencia, desempleo familiar- sino que estos condicionamientos son producto de procesos de desigualdad que la anteceden. Tampoco es menos cierto que la escuela contribuye a través de sus discursos y prácticas, más o menos tácitos, a que estos condicionamientos se transformen en veredictos condenatorios e inexorables de las trayectorias educativas producidas en el funcionamiento escolar.

Entonces si la configuración del recorrido escolar y el significado que tiene para los distintos agentes, pero por sobre todo para los estudiantes en esta ocasión, individuales es social – y no biológico o sobrenatural- hay que preguntarse por el lugar simbólico que juega la escuela en la forma de representarse la realidad y cómo puede romper con algunos discursos que están naturalizados en el orden social.

### **La noción de dispositivos y la posibilidad metodológica de analizar trayectorias.**

La noción de dispositivo pedagógico fue y es utilizada de muy diversas formas. En este proyecto de investigación y de extensión, a través de este concepto nos importa adentrarnos en el estudio de las complejas tramas que en el día a día escolar se ponen en marcha. Este concepto permite dar significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico (Grinberg, 2008). Nuestra intención es estudiar las características que en el presente están adquiriendo las tramas escolares luego de los procesos de crisis, cambios de la socialidad acontecidos en el final del siglo XX y a partir de los procesos de reformas educativas. Como dice Grinberg (2008), los dispositivos pedagógicos reformados involucran acciones ligadas con la profesionalización docente y modificaciones en su trayecto, a la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, a las prescripciones curriculares y teorías educativas en las que toman envergadura la enseñanza de competencias que permitan a los individuos adaptarse a los cambios sociales, y a la fabricación de estándares internacionales de rendimiento educativo.

La noción de dispositivo tal como la construye Foucault pone en juego relaciones de saber y relaciones de poder. Entendemos posible pensar a la pedagogía como un territorio que se configura como campo de relación de fuerzas, de encuentro de voluntades; espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber y de verdad que prefiguran unos tipos de subjetividad. Es desde aquí que podemos hablar de dispositivos pedagógicos que se materializa en la disponibilidad del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. En fin, toda una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad que serán caracterizadas desde los sentidos y visiones que los propios estudiantes otorgan a la escolaridad (Grinberg, 2008).

Trabajar con el concepto de dispositivo desde una perspectiva foucaultiana supone preguntarse por las formas que asume el gobierno de la conducta, es decir como "gobernar es una actividad más o menos racional y calculada, producida a través de la multiplicidad de agencias y autoridades que emplea una variedad de técnicas y formas de saberes, procurando modelar la conducta actuando sobre nuestros deseos, aspiraciones, intereses y creencias hacia objetivos definidos pero también cambiantes y con un grado diverso de impredecible relatividad sobre las consecuencias, efectos y resultados" (Dean, 1999, p. 11). La articulación de pedagogía y gubernamentalidad, creemos, nos deja entrar en un campo de investigación que si bien implica tomar decisiones de corte teórico también nos ubica directamente en el campo de la indagación empírica.

Por ello, y dado el carácter descriptivo del trabajo de investigación en el que se enmarca este trabajo, describimos la relación entre dispositivo pedagógico y trayectorias escolares a partir de la realización de observaciones aulicas y de diferentes espacios en los que los estudiantes se encuentran, a la vez que estructuramos esa relación a partir de la realización de entrevistas flash y en profundidad con los estudiantes y con los docentes. Desde esta perspectiva el proceso de investigación es entendido como construcción y existencia de lo real independientemente del sujeto, pero ininteligible sin la actividad transformadora de éste sobre el objeto. Asimismo, implica un proceso de construcción del objeto de conocimiento a partir de ciertas concepciones que se tienen acerca de la realidad. De este modo, la teoría resulta ser el punto de partida -en tanto se asume a la investigación como construcción- y de llegada, como constitutiva del cuerpo de la investigación. Se trata de utilizar la teoría para poder conceptualizar lo observado sin tapar los datos empíricos con una explicación en la cual éstos desaparecen. No se trata de que lo observado sirva como lugar de comprobación de la teoría; se trata de buscar el difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías de modo que permitan conceptualizar las prácticas sin negarlas. La teoría juega, en este proceso, el papel de abrir horizontes de comprensión. Así, según Rockwell (1995), la tarea consiste en desarrollar un proceso analítico donde el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabajar con

las categorías teóricas pero no definir las de antemano en términos de conductas o efectos observables es una forma de análisis que permite la flexibilidad necesaria para descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia para interpretar su sentido específico en determinado contexto.

Así, se intenta la reconstrucción de los contextos culturales, actividades y creencias de los sujetos escolares, en esta ocasión a partir del seguimiento de algunas trayectorias escolares de estudiantes de EGB durante dos años (2009 y 2010) poniéndonos en situación y en una disposición que nos permitió observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios tratando de obtener las estructuras de significado que nos informen y testifiquen los comportamientos de los sujetos observados. Es a partir de aquí que nos acercaremos al estudio de los dispositivos pedagógicos a través de la observación participante y la entrevista a los estudiantes en la configuración de la vida cotidiana de una escuela de Caleta Olivia en Santa Cruz.

Analizaremos los dispositivos pedagógicos a partir del desarrollo de algunas trayectorias escolares de determinados estudiantes que nos llamaron la atención por diferentes motivos –estudiantes que resaltaban en el aula, estudiantes que viven difíciles condiciones de existencia, estudiantes que pasaban inadvertidos, estudiantes que “fracasan” escolarmente, estudiantes con diferentes problemas escolares, entre otros-, y cómo se regulan esas trayectorias desde las prácticas docentes. Fundamentalmente, veremos cómo las lógicas de funcionamiento escolar ya no se preocupan por la distribución ordenada de los cuerpos, “se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando a medida que van llegando como pueden. En el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida. (...) la vida escolar se dirime en un vaivén y son los sujetos quienes librados a su propia suerte se deben buscar la forma de sobrevivir” (Grinberg, 2006, p.16). En este proceso, la construcción de conocimiento escolarizado supone, entre otras cosas, conocimiento del grupo de estudiantes para los docentes, de cada alumno particular. Estos aspectos atraviesan la práctica escolar en el aula día a día y las historias de cada uno de los estudiantes, sus situaciones económicas, las constituciones familiares, forman parte importante de cómo se estructura estas nuevas lógicas de funcionamiento en la escuela hoy. Analicemos algunas trayectorias escolares que nos permitan observar y captar algo de estas lógicas de funcionamiento y estas formas de construcción de conocimiento en la escuela del siglo XXI.

## **Dos trayectorias escolares, dos modos de regulación de conductas diferentes.**

Centramos nuestras observaciones y el análisis de las trayectorias escolares en dos escuelas periféricas de Caleta Olivia. Son escuelas que se encuentran en dos de los barrios más pobres y postergados de la ciudad, con Índices de Privación Material de la Población<sup>2</sup> más altos, índice que elaboramos en otro proyecto de investigación -el PIP

---

2

El Índice de Privación Material de la Población es una metodología de identificación y agregación de las diferentes situaciones de pobreza, según el tipo y la intensidad de las privaciones que afectan a la población. En este caso fue utilizado como variable para la identificación de hogares en radios censales en diferentes lugares de las ciudades georreferenciadas.

UNPA 31222/2008-, a partir de diferentes datos socio-económicos y que nos permitió categorizar los diferentes radios censales en los cuales se encuentran emplazadas las escuelas. A partir de ello, se georreferenciaron las escuelas estableciendo su ubicación dentro de radios cuyo IPMP nos indicaba las características del emplazamiento escolar. La lectura de los mismos está referida a la privación material de la población del radio censal, por lo cual una escuela emplazada en un radio con Alto-IPMP estaría ubicada en un lugar de la ciudad con marcadas necesidades socio-económicas insatisfechas, como son las escuelas que tomamos para observar y analizar las trayectorias escolares que se describen a continuación.

A lo largo del 2009 observamos una clase de 6° grado en la materia de ciencias naturales. Recordamos de esa clase a estudiantes que no se sentaban y que caminaban por el aula, estudiantes que no le hacían caso a la maestra y ésta siempre trataba de poner orden en el aula y en general no podía. Recordamos que había estudiantes que en general no se querían sentar o que se sentaban en el escritorio de la maestra mientras que ella intentaba explicar sistemas y órganos del cuerpo humano aunque nadie (o por lo menos, la gran mayoría de los estudiantes varones) le prestara atención. Recordamos a la maestra que debía gritar para tratar de transmitir lo que quería decir (por no decir enseñar, porque no estamos muy seguros de utilizar esa palabra). Recordamos estudiantes que salían a buscar libros a la biblioteca y otro que se escapaba con ellos sin tener autorización. Es decir, estudiantes que salían del aula sin permiso y, recordamos, a la maestra ir a buscarlos. Recordamos estudiantes que tiraban papeles por el aire en medio de la clase, o que tiraban desodorante en el ambiente. Recordamos, a la maestra que gritaba ante esas situaciones. Recordamos a la maestra hacer un dibujo de la célula en el pizarrón y a un estudiante burlándose de su dibujo. Recordamos a la maestra callarlo y luego pedirle su cuaderno de comunicados. Recordamos estudiantes que no hacen la tarea y que, nuevamente, caminan por todo el aula. Recordamos un estudiante que abre la ventana del aula y escupe para afuera, luego hace un avión y lo tira para afuera mientras decía que una vez hizo eso prendiendo fuego al avión. Recordamos otro estudiante diciendo malas palabras, estudiantes jugando o escribiendo con sus celulares. Son todos estudiantes que tienen nombre y apellido, pero sobre todo son estudiantes varones que realizan estas acciones.

En este contexto áulico nos encontramos con Sebastian<sup>3</sup>. El primer intercambio que tuvimos con él fue, hacia abril de ese año, cuando nos dijo lo estúpido que era estudiar para ser maestra ya que sus compañeros le tomaban más importancia a él que a la maestra. Sebastián fue quien en la clase no se sentaba en ningún momento, quien tiraba papeles en el aire, quien tiraba desodorante, quien abría la ventana, escupía y luego tiraba el avión de papel. Fue quien se escapó del aula, quien molestó a sus compañeros y quién en gran parte caminaba todo el tiempo por el aula con su mochila. Fue, también, el estudiante que el primer día se quedó en el recreo hablando con nosotros. A quien le llamo la atención que estuviéramos observando una clase y escribiendo en cuadernos. Fue quien, en otro espacio como es el patio, nos ofreció una silla para sentarnos.

---

3

No es su nombre verdadero para guardar y respetar su identidad.

Ante estas contradicciones de sus conductas, nos preguntábamos por la justificación de sus comportamientos dentro del aula con esa maestra. Y encontramos en esa maestra que relatamos de una determinada forma “negativa”, como alguien que sabía y conocía casi totalmente la vida del estudiante. Fue la maestra quien nos contó parte de la historia de Sebastian, cómo estuvo en un correccional de menores y cómo tiempo después él empezó a faltar no solamente por esa razón sino también porque los padres estaban separados. Cómo dejó de ir bastante tiempo al colegio porque estuvo internado en esa correccional de menores específicamente por problemas con la droga.

Nos relataba la maestra que el padre era evangélico y que por ese motivo, quiso retirarlo del lugar y tenerlo con él. Pero al poco tiempo el padre lo hecho porque no aceptaba los problemas que tenía su hijo. El estudiante desde ese entonces vivía nuevamente con la madre y en algunas ocasiones con el tío. Así, en agosto Sebastian puede volver al colegio. Seguimos observando que su actitud siguió siendo la misma, en general, dentro del aula. Sigue molestando. Convince a sus compañeros para que lo sigan. Por ejemplo, en una clase empieza a armar aviones y tirarlos por el aula. Les dice a algunos compañeros que hagan lo mismo y lo hacen. La maestra junta todos esos aviones y los tira al cesto. En este punto, ya la maestra sabe y nos lo relata que Sebastian es un modelo a seguir para sus compañeros. Todo lo que hace él está bien y quieren copiar algunas de sus acciones. También, Sebastian es un estudiante que quiere estar en todos lados, saber lo que están haciendo o diciendo sus compañeros y el dar su punto de vista.

Hacia octubre veíamos cómo la maestra se había encariñado con Sebastián hasta el punto de que llegó una situación extrema y en el que hay decisiones que pueden delimitar el éxito o el fracaso escolar de un estudiante así. Algunos de los estudiantes, entre ellos Sebastian, abren la ventana y una joven le da a Sebastian una botella de coca-cola en el mismo momento un niño se escapa del aula y la maestra sale rápidamente del aula a buscarlo sin darse cuenta todavía de la existencia de dicha botella. Al volver con el estudiante que se había escapado le pide a Sebastián que le de la botella porque quería saber que contenía, este se niega. Tanto insistió la maestra que el niño se la dio pero tirándose la y diciendo: “*ahí tenes tu botella de mierda*”. La maestra le dice que no puede tomar dentro del aula y la guarda. Justo toca el timbre de salida y todos se van. Algunos compañeros se acercaron hacia nosotros (que ya a esta altura habíamos generado mucha empatía con mucho de ellos) y nos dijeron que creían que era coca con vino. Sebastian pudo terminar el año escolar y pasar de año.

Durante el 2010 observamos una clase de otra escuela, un primer grado, en la que había alumnos que estuvieron callados, que no molestaron ni distrajeron a nadie, alumnos que no llevaban los materiales para estudiar pero que sin embargo copiaban como el resto de los estudiantes cuando el docente dictaba. Observamos estudiantes que se sentaban solos, en el primer banco frente al pizarrón, que no tuvieron relación con sus demás compañeros. El único diálogo que tuvieron es cuando le pedían algún elemento –como hoja o corrector. Observamos estudiantes que no salían al recreo. Observamos el absoluto silencio de estudiantes ante las preguntas de la docente. Observamos estudiantes con una gran cantidad de inasistencias y que ninguno de sus compañeros supiera nada al respecto. Observamos estudiantes que no son evaluados en algunos de los bimestres. Observamos cómo la docente no exigía a todos de la misma forma y especialmente como no exigía a determinados estudiantes. En este contexto,

nos llamó la atención una trayectoria escolar, específicamente, por cómo se estructuró la práctica docente y su efecto en la estudiante y su recorrido escolar.

Centramos la mirada en una alumna que no tuvo posibilidad de avanzar en su integración escolar del primer grado porque era sistemáticamente aislada por el grupo de alumnos con tareas diferenciadas -tareas que más que integrar desintegraron- y que no permitieron la adaptación de la misma al aula a través de la práctica docente que se ejerció. Inicialmente, la docente presentó una cierta preocupación sobre su estudiante y sobre su imposibilidad de integración al grupo. La estudiante no tenía ninguna dificultad ni discapacidad.

Pero posteriormente, a medida que avanzaba el año, la docente no se vinculó con los conocimientos que le permitían romper con su percepción y avanzar sobre determinados obstáculos como la integración de una estudiante por el motivo que fuera. Al no presentarse como obstáculo se fija la posición de la estudiante. Nunca se logró ver esa situación como un problema en sí dentro del aula ni como responsabilidad de la docente. Nunca se constituyó en un problema. La docente no logró romper con la proximidad, tomar distancia y reflexionar para mejorar la práctica. De hecho, desde los primeros momentos, la docente hacía referencia a esa estudiante como autista y que sus hermanos tuvieron las mismas características. ¿Qué lleva a un adulto a hablar de una estudiante asignándole rasgos que no tiene? ¿Qué generan esas formas de categorizar a los estudiantes en los propios estudiantes? ¿Por qué no trabajar e integrar a la familia para trabajar sobre esas dificultades? Cada cual asumía su lugar: la alumna aislada que “por su condición” finalmente repite y la docente que califica a partir de lo que aprende o no el alumno o acerca de cómo es o no el alumno.

A la vez, no se observó que la docente establezca un diálogo pedagógico con el grupo en general o que utilice estrategias de enseñanza y recursos para que los alumnos produzcan conocimiento. En todas las clases utilizaba fotocopias extraídas de revistas y la actividad posterior era que los alumnos pinten o dibujen. De esta manera los alumnos no lograron nunca encontrarle sentido a lo que se les está tratando de enseñar, y tampoco le encontraron cierto significado a lo que se pretendía que produzcan. Escribían en sus cuadernos mediante la copia “dibujando” las palabras.

A los alumnos les faltó un acercamiento a los textos, hubo un modelo de lector ausente y un problema muy grande para los niños que no tienen otros espacios para relacionarse con los textos. Lo que los alumnos interpretaron no es un texto, no son palabras que ellos construyeron, sino letras aisladas. Los niños y la docente cayeron así en la concepción de entender la lectura como “descifrado” y la escritura como copia de un modelo que está en el pizarrón. La metodología definió el tipo de sujeto que ve la docente como alumno.

Una exigencia de la escuela en el primer año es que los alumnos para que sean promovidos a segundo año deben acreditar la lectura y la escritura como logros. La decisión de la docente frente a la situación de dicha alumna, fue acorde a la normativa. Así, nos preguntamos: ¿por qué se sitúa “fuera” del caso viéndolo “desde un costado”? ¿Es algo imposible de solucionar? ¿No está a su alcance? ¿Por qué su justificación provenía en que no había personal especializado para tratar a esa estudiante? ¿Cuáles son las actitudes que se ponen en juego para integrar a los estudiantes? ¿Cuáles son las actitudes que se ponen en juego para excluir a los estudiantes? Observamos durante muchos pasajes del año diálogos de la docente con sus estudiantes no muy respetuosos,

por momentos demostraba mucho cansancio al respecto de su ejercicio docente, levantaba la voz por situaciones que a la docente anterior quizás le hubiesen sido mínimas. Con la estudiante en cuestión tenía una relación diferenciada porque la ignoraba y ella no podía hacer nada, todos los días la niña se iba a su casa con el cuaderno en blanco o con dibujos realizados por ella, pero no acordados a lo que se realizó en clase. Como dijimos, esta estudiante finalmente termina repitiendo.

El análisis de estas dos situaciones y de estas dos trayectorias escolares de estudiantes en dos escuelas diferentes nos permite reflexionar sobre el dispositivo pedagógico actual, sobre cómo impactan las concepciones docentes sobre los estudiantes en la práctica escolar y, también, cómo influye el involucrarse o no en problemáticas que los alumnos presentan. La posibilidad de los sujetos de entenderse y modificarse a sí mismos cuando se vinculan con el conocimiento que ellos mismos han producido acerca del mundo y de ellos implica necesariamente que los docentes conozcamos los temas para el que fuimos formados pero también los temas o problemas que se dan al interior del aula para poder actuar sobre los estudiantes. De eso se trata, si los docentes nos acercamos a los estudiantes y sus problemáticas que traen de sus vida cotidiana, constituyendo el problema en objeto de conocimiento, justamente se puede producir y construir conocimiento que les va a permitir decir y actuar, a su vez mejorar, sobre la vida cotidiana en las escuelas y sus trayectorias escolares.

Estas diferencias desde las dos trayectorias escolares relatadas en las formas de vivir, concebir e interiorizar las regulaciones espaciales y temporales en la escuela “abren la pregunta sobre el sentido de la escuela hoy y sobre los efectos de poder que allí se conjugan en los cuerpos de una infancia que se construye en contextos de pobreza.” (Roldán, 2009, p.17). Los niños están muy marcados o etiquetados por problemas de conducta, que lleva muchas veces a que los docentes comenten que “*se hace lo que se puede*”, “*les cuesta estudiar porque son vagos*”, “*a algunos no le da la cabeza*”, o *le des lo que le des para que haga, no va a hacer nada*”. Estas expresiones no hacen más que disfrazar la forma en que los docentes desde su lugar y reconocimiento de saber utiliza el poder para crear condiciones de sumisión y conformismo de los alumnos. Pero también los docentes son los que le ponen cuerpo, alma, voz, vida y logran torcer los destinos aún de los estudiantes más difíciles, de aquellos que representan mayor desafío por diferentes motivos en la escuela de hoy. La diferencia entre las trayectorias escolares relatadas son, sin duda, el éxito y el fracaso escolar. Pero el éxito y fracaso escolar no podemos tomarlo solamente como quienes pasan de año y quienes no, respectivamente, sino como aquellas posibilidades o no de saber quienes son los estudiantes, conocerlos, ayudarlos, apoyarlos, quererlos. Y allí, está la mayor diferencia entre una trayectoria escolar y otra relatada. Como la regulación de la conducta de las docentes varía en función de cada uno de esos rasgos puestos en la práctica docente y de concepciones diferenciadas de lo que significan e implican los dispositivos pedagógicos hoy en día. En este sentido, pensamos a la escuela como “un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le ha adjudicado (...) junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de transformación” (Kaplan, 2005, p.82)

## Reflexiones finales y perspectivas futuras

El docente no se inscribe en una realidad escolar neutra sino que por el contrario en todo momento y en cada accionar, se ponen de manifiesto modos de interactuar con los sujetos, a los que se debe reconocer su historicidad y construcción social, su subjetividad, los vínculos que se generan en la interacción de los sujetos en un ambiente y tiempo determinados en los dispositivos pedagógicos actuales. Seguramente, la práctica escolar comprende nuevas formas con el saber, con el poder, con los sujetos (alumnos, docentes, comunidad escolar, sociedad) en el seno de la transformación de esos dispositivos pedagógicos en las últimas décadas y en el contexto más amplio de transformaciones sociales. Es aquí, que los sujetos como personas con historias personales, con emociones, nacidos en diferentes medios socioculturales y que condicionan la forma que asume el vínculo educativo es de radical importancia para asumir los nuevos sentidos que adoptan la educación en el siglo XXI y sobre todo pensando en que el vínculo pedagógico construido es siempre subjetivo. Lo que se pone en juego en cada vínculo es el afecto o no, la credibilidad o no, la confianza o no entre docentes y estudiantes.

Por ello, algunas de las formas de actuar y regular las conductas que los docentes ponen en funcionamiento en los relatos contados, nos muestran como repensar la escuela hoy, “como transitar el cotidiano escolar, como construir una escuela distinta, mejor, y en el que los chicos, los estudiantes, estén cómodos y puedan aprender.” “(...) es posible imaginar otra escuela que pueda generar condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, con mayor apertura de sí misma y hacia el afuera. Pero para ello hay que tratar de repensar el vínculo pedagógico ante nuevas situaciones que vive la escuela hoy, cómo pensar y cómo hacer que ese vínculo pueda servir para construir un marco de recuperación de los distintos derechos que les fueron robados a los estudiantes, a los jóvenes. (...) hay que pensar prácticas escolares que ya no deberían ser las mismas que cuando la escuela fue creada, porque con el decaimiento del dispositivo pedagógico moderno también cambian las prácticas y los sujetos insertos en la institución escolar en función de los procesos de transformación social, económica y cultural de la sociedad” (Langer y Schiariti, 2008).

En este camino a seguir, esperamos encarar los trabajos de investigación y extensión universitaria teniendo en cuenta algunos objetivos como: 1. Caracterizar los sentidos y expectativas que construyen los estudiantes respecto de la escuela a lo largo de los años. 2. Identificar las situaciones que los estudiantes ven como problema en la escuela. 3. Describir la normativa escolar, los sistemas de sanción y control desde los sentidos de los estudiantes. 4. Identificar las percepciones que tienen los estudiantes respecto del aprendizaje y su relación con las expectativas sobre sus trayectorias escolares. 5. Caracterizar la relación docente y alumno atendiendo a los sentidos que le otorgan a la escolaridad los estudiantes.

## Bibliografía

Bourdieu P. (1993). “La miseria del mundo”. Fondo de Cultura Económica. Francia.

- Bourdieu P. y Saint Martin M. (1998) "Las categorías del discurso profesoral" en Propuesta Educativa, FLACSO, Año 9, No. 19.
- Cornu L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- Dean M. (1999). "Governmentality. Power and rule in modern Society". Sage publications. London.
- Deleuze G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?" En AA VV, *Michel Foucault tphilosophe. Rencontre Internationale*. París.
- Foucault. M. (1977). "El juego de M. Foucault". En Saber y Verdad. En Revista Ornitar. Nº 10.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- Foucault M. (2006) Seguridad, territorio y población. FCE. Buenos Aires. Argentina.
- Grinberg S. (2003). El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares. Serie Cuadernos de Cátedra. UNSAM (Universidad de San Martín). Bs. As. Argentina.
- Grinberg S. (2006). "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales". En Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. Nº 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- Grinberg S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. – Argentina.
- Langer E., Fernandez C. y Schiariti L. (2008). Apoyo a las escuelas secundarias para la inclusión. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- Langer E. y Schiariti L. (2008). Construcción de herramientas institucionales en escuelas secundarias. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Bs. As., Ed. Noveduc.
- Rockwell E. (1995). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México D.F..
- Roldan S. (2009). El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: usos y significaciones en la configuración de nuevas subjetividades. Lasa. Junio. Rio de Janeiro.
- Svampa M. (2000). Desde Abajo, La transformación de las identidades sociales. Ed. Biblos, Bs As.