

**La democracia y los sentidos que adquiere al interior de la escuela.
El análisis del decir: Una vía de acceso a las representaciones de los equipos de
gestión directiva.**

Andrea Riva
Silvia Paredes
rivandrea@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María

El trabajo resulta de la sistematización y un primer análisis de material empírico realizado en el marco del Proyecto de Investigación denominado: **EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: discursos y prácticas**. El mismo tiene como eje central abordar las representaciones que circulan en la escuela sobre democracia; interesa especialmente reconocer y analizar representaciones referidas a modelos y prácticas de ciudadanía democráticas, identificar los modos en que los actores definen y caracterizan prácticas democráticas y considerar –de esta manera- los sentidos y representaciones que sostienen los modos en que *democracia* circula en la escuela. En este trabajo analizaremos el *decir* de los directivos de las escuelas medias sobre prácticas democráticas en sus escuelas. En esta oportunidad nos interesa relevar cómo y cuáles prácticas escolares son pensadas -y descritas- como democráticas ya que partimos del supuesto de que la enunciación de las mismas nos permitirá conceptualizar los múltiples sentidos que adquieren al interior de las instituciones educativas. Conocer estos sentidos, relevar las representaciones nos permitirá construir un saber que, quizás, nos permita pensar, imaginar, proponer condiciones institucionales más propicias para colaborar en la construcción de ciudadanía democrática en las culturas institucionales escolares y promover, de este modo, la oferta de experiencias democráticas a los actores escolares, especialmente a los niños y jóvenes estudiantes. Este trabajo presenta una parte de esta tarea de análisis que se está realizando.

Palabras claves: Educación- Democracia.

La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía. (FREIRE; 1994. Pág. 133).

Introducción

El presente trabajo surge del trabajo de sistematización y análisis de material empírico realizado en el marco de un Proyecto de Investigación denominado: ***EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: discursos y prácticas***. El mismo tiene como eje central abordar las representaciones que circulan en la escuela sobre democracia; interesa especialmente reconocer y analizar representaciones referidas a modelos y prácticas de ciudadanía democráticas, identificar los modos en que los actores definen y caracterizan prácticas democráticas y considerar –de esta manera- los sentidos y representaciones que sostienen las maneras en que *democracia* circula en la escuela.

En este trabajo analizaremos el *decir* de los directivos de las escuelas medias sobre prácticas democráticas en sus escuelas. En esta oportunidad nos interesa relevar cómo y cuáles prácticas escolares son pensadas -y descritas- como democráticas ya que partimos del supuesto de que la enunciación de las mismas nos permitirá conceptualizar los múltiples sentidos que adquieren al interior de las instituciones educativas.

Sabemos de la complejidad de identificar y describir representaciones y las prevenciones que- tanto teórica como metodológicamente- debemos considerar; aún así entendemos que es posible construir, desde el análisis del *decir sobre*, una aproximación a las representaciones sobre democracia en la escuela.

Para esta presentación se toman algunas dimensiones que, si bien no abarcan la totalidad el análisis del material empírico, resultan significativas en este primer trabajo de lectura teórica sobre este material.

Acerca de la perspectiva metodológica

Hemos definido a las representaciones sociales como actos del pensamiento en los cuales el sujeto se relaciona con un objeto, esa relación supone su representación simbólica. Son construidas a través de los procesos de comunicación, no son únicas ni homogéneas. Se enraízan en una serie de significaciones sociales, culturales, históricas y se traducen en orientaciones para las prácticas sociales.

Para constituirse como tales, las representaciones sociales responden a mecanismos internos. Moscovici (1985) describió dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y como esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente

- Mecanismos de objetivación: hace referencia a la acción de poner en imágenes nociones abstractas.

- Mecanismos de anclaje: Es otro mecanismo básico de la formación de las representaciones sociales. Permite integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento, afrontando las innovaciones de los objetos que no nos son familiares. Está condicionado por la pertenencia del sujeto a un determinado grupo social.

Entre las líneas de investigación derivadas de esta teoría se destaca la teoría del núcleo central. La hipótesis de esta perspectiva, formulada por Abric (1976) sostiene que en una representación social hay elementos de naturaleza disímil: un núcleo central y elementos periféricos. (Petracci, Kornblit. 2007)

Definidas por estos dos elementos las representaciones sociales son, a la vez, estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos. El núcleo central de una representación se encuentra muy ligado a la memoria colectiva y a la historia del conjunto, son resistentes al cambio y escasamente sensibles a cambios en el contexto social inmediato. El sistema periférico se compone por elementos que incluyen experiencias e historias individuales, es más sensible al contexto inmediato.

El abordaje metodológico de las representaciones sociales ha generado un amplio conjunto de posiciones y una profusa producción de bibliografía metodológica y técnica. Diversos autores sostienen que uno de los obstáculos más fuertes radica en la acción de operacionalizar un pensamiento social en proceso de elaboración que no se reduzca a la suma de las opiniones individuales.

En el presente trabajo se indagarán las representaciones sociales de directores de escuelas medias sobre lo que entienden por prácticas de ciudadanía democrática, abordando las representaciones como producto, es decir se intenta relevar una/s representación/es ya constituidas. El proceso de indagación abordará el contenido de dichas representaciones como campo semántico, en el cual se busca identificar el núcleo central y los elementos periféricos.

En la construcción metodológica se combinan en un mismo instrumento elementos asociativos e interrogativos. En una primera parte de la indagación se recurrirá a la asociación libre de palabras (Abric, 1993 en Kornblit, 2004:95). La técnica consiste en solicitarle al entrevistado que enuncie una serie de palabras a partir de un término inductor. El carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de los términos enunciados, posibilita acceder a elementos (latentes o no) que conforman el universo semántico de la representación. Con el número de los elementos mencionados se puede determinar la saliencia (frecuencia de evocación). Para establecer las relaciones de los términos enunciados y las prácticas que son identificadas como democráticas por los entrevistados se elabora una segunda parte del instrumento que asume la forma interrogativa con preguntas que hacen foco en los ejes del trabajo.

Es posible hipotetizar que del análisis del material empírico se puedan identificar elementos constitutivos del núcleo central que estén fuertemente estructurados por los procesos sociales y políticos vividos en nuestro país a lo largo del siglo XX y, en particular, por lo acontecido después del golpe militar de 1976. Los elementos periféricos darán cuenta de contenidos producidos por las historias individuales de los sujetos, recorridos formativos, experiencias de vida, cultura institucional donde se encuentran ancladas sus prácticas, etc.

Desde estas opciones meteorológicas se desarrolló el instrumento de recolección de información y fue administrado a directores de escuela media quienes, como siempre, mostraron una disposición destacable para atendernos y brindaron sus expresiones y conceptualizaciones.

Acerca de la perspectiva de análisis.

El análisis de las entrevistas se realizó sosteniendo la perspectiva enunciada anteriormente en términos metodológicos; no nos interesa generar una clasificación entre escuelas democráticas y no democráticas o cotejar el hacer de las escuelas ni opinar sobre lo que narran los directores. El análisis de basa en la búsqueda de sentidos, en los modos de definirse y en las prácticas que se identifican como democráticas; esta opción no vuelve nuestro análisis neutral –todo lo contrario- sino que la mirada se construye desde esta perspectiva. Sin duda el análisis estará –todo el tiempo- atravesado por nuestras concepciones, ideas y expectativas por lo que intentaremos explicitar nuestra lectura del material empírico.

Sin duda nuestra preocupación –que opera como telón de fondo- es pensar como la escuela puede volverse más democrática, nos interesa poder identificar cuáles son las prácticas de construcción de ciudadanía democrática dentro de la escuela y como producir experiencias que sostengan otras prácticas.

Atribuimos un *valor* a la democracia, eso significa dotarla de un contenido relevante. Dotarla de un valor que no “vale” igual que cualquier otro, supone una toma de posición que considera deseable determinadas cosas e indeseables otras. Un sociedad democrática vale más que una despótica y corrupta señala Gentili; una escuela que se preocupa por sostener prácticas democráticas “vale” más que una que hace galas de autoritarismo. La democracia no es un componente natural ni está inscripta en ningún lado –ni de manera esencial ni en un régimen político- *“La democracia igual que todo valor, es una construcción y como tal es siempre inestable. Los que adhieren a ella deben dotarla de significado, deben atribuirles sentido; esto es: deben crearla, inventarla, lo cual implica la voluntad de hacerla digna de reconocimiento social.”* (Gentili.2000:48)

Explicitamos esto porque esta valoración teñirá nuestros análisis, insistimos que nuestra perspectiva no es construir un ranking de democratización de las escuelas pero si la valorización de lo democrático es un referente desde donde podemos pensar y analizar el material empírico.

Decíamos que nos interesan recabar experiencias que sean valoradas como democráticas; es necesario, aquí, explicitar que conceptualizamos de experiencia y de la relación entre experiencias y prácticas en el sentido que lo hace Diker y Frigerio; pensando cuales experiencias, ese acto de interiorización, producirá una transformación de sí mismo que permita generar y sostener otras prácticas:

*“...Digamos que en las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal) predomina un acto de exteriorización, un “hacer sobre el mundo” y sobre los otros. Es en las **prácticas** (discursivas y no discursivas) que se definen, según Deleuze, las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en*

*En la **experiencia**, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún, en el sentido en que lo analizaremos aquí, se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. Desde esta perspectiva, toda experiencia es una práctica pero no a la inversa.” (Diker; Frigerio. 2005)*

La identificación de experiencias –como acto de interiorización- nos acerca a los sentidos que el sujeto le adjudica, nos vincula con las representaciones y, desde ellas, se entienden el repertorio de prácticas que son sostenidas, que son estimuladas, que se proponen en la escuela.

La historia reciente de nuestro país nos hizo pensar que después del proceso de restitución de los gobiernos democráticos todas las esferas sociales se iban a impregnar de ese entusiasmo democratizador y que el mismo iba a traer consigo los cambios necesarios. Transcurridas casi tres décadas de vivir bajo gobiernos elegidos por el sistema democrático, no interesa revisar los modos en que las escuelas asumen la convivencia democrática en su interior.

Es claro señalar que los cambios en las situaciones y políticas macro no producen, a continuación, modificaciones en la vida política cotidiana de las instituciones. De igual modo se reconoce la importante influencia en las definiciones micro y en la construcción de representaciones sobre la democracia en la escuela. Interesa subrayar, en este sentido, una advertencia que señala Narodowski – analizando perspectivas historiográficas- de no caer en lo que denomina “*falacia de la covariancia*”, que significa asumir una perspectiva que ubica a los fenómenos macro y micro como un “paquete inseparable”. Esta perspectiva se sostiene cuando se supone que al modificar elementos de la macropolítica, por ejemplo el marco legal, se produce –a continuación- modificaciones en el mismo sentido en el plano de las instituciones, los grupos y los sujetos.

Cuando aludimos a lo macro, aludimos a acontecimientos, procesos, creaciones, legislaciones operados en el más alto nivel gubernamental o estatal. (Narodowski.1997) Cuando nos referimos a lo micropolítico, estamos refiriendo al conjunto de acontecimientos que ocurren a nivel de la institución, los modos intraorganizativos (Ball.1989), los modos institucionales de apropiarse de los condicionantes macro.

Partimos del convencimiento de que como educadores nos compete la formación política y ética de las nuevas generaciones y que las escuelas siguen siendo el espacio donde esto es posible, porque como dice Myriam Southwell, la escuela es el lugar donde aprendemos a relacionarnos con otros, a pensar con otros y ese es un valor fundamental para la convivencia democrática.

Es la escuela un lugar central para pensar en la construcción de la democracia, es –y sigue siendo– el espacio público por excelencia, es el lugar donde aprendemos a convivir con otros y con otros diferentes que yo. De allí que nuestra mirada se focalice en la escuela.

Como señala Isabelino Siede:

“En tal sentido, la escuela tiene un lugar de singular importancia en la recuperación de la ética social imprescindible para la consolidación de las instituciones democráticas y para el análisis crítico de las necesidades sociales de la población en la actualidad.” (I.Siede)

Hablar de democracia en la escuela es mucho más que pensar en contenidos escolares, aunque se incluya también la necesidad de revisar los contenidos, no se trata de sustituir unos contenidos antidemocráticos por otros democráticos sino reconocer que *“el problema político de la educación democrática es más complejo.”* (Gentili. 2000:15)

Tal como Elsie Rockwell señala, a partir de la valorización de la experiencia escolar, buena parte de lo que se aprende en la escuela no se corresponde con la normativa curricular sino que se vuelven contenidos de esa experiencia múltiples saberes que circulan y diferentes dimensiones de la misma la constituyen, la determinan y le otorgan contenidos. Aprender democracia en la escuela es más que aprender contenidos democráticos en la escuela –aunque esto también sea relevante– es que la democracia esté presente en múltiples dimensiones de la experiencia escolar.

“(…). El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell. 1982)

El análisis del *decir* de los actores –directores de escuelas secundarias– nos ofrece una posibilidad de reconstruir las representaciones que están presentes a la hora de pensar, reconocer o impulsar prácticas democráticas que promuevan experiencias de socialización política en los jóvenes.

Definimos socialización política como: *“el conjunto de procesos y dinámicas por las cuáles se establecen los vínculos con lo público y con el poder.”* (Guzmán. S/F: 2).

Estas consideraciones nos exigen explicitar que estamos construyendo esta perspectiva de análisis desde lo que se ha dado en llamar la micropolítica en la escuela. Señalamos antes la relación y la relativa autonomía entre lo macro y lo micro; sostenemos ahora una perspectiva de micropolítica para analizar –y valorizar como dato– el decir de los actores.

“La micropolítica es una perspectiva que asume que la escuela es un escenario de tensiones en relación con el poder y la participación, y es un escenario donde históricamente se han construido las formas del ejercicio del poder y del ejercicio de la ciudadanía; porque justamente la escuela es el escenario fundamental y fundacional de lo público.” (Guzmán.S/F: 2)

El análisis del material empírico

Del análisis del material empírico se seleccionan algunas categorías para esta presentación; son aquellas que aparecieron con mayor recurrencia o énfasis por ello las consideramos una vía de acceso a las representaciones.

Democracia como concepto “estelar”

En el decir de los actores indagados sobre democracia aparece como un concepto que, de suyo, está incorporado en la escuela; tanto que es “el” concepto que ningún discurso pedagógico podría obviar.

Esta referencia tan omnipresente nos permite caracterizarlo como un concepto “estelar”, en él entra todo, a él se apela siempre, es autosignificante y siempre positivo.

Sabemos que la democracia no es algo dado que se consigue y está allí, no es un proceso esencial sino que es un proceso histórico, que es el resultado de una construcción permanente y no es dable, por lo tanto, una definición única pero su utilización “masiva” hace que la categoría esté en peligro.

Es posible que se corra el riesgo de que con el término “democracia” se genere una situación similar a la que plantea F. Terigi (1999:27) con respecto al término curriculum retomando a Dubet “(...) lleva consigo tal polisemia del concepto que podemos preguntarnos si todavía conlleva alguna utilidad y no se destruye a sí mismo en la multiplicidad de sus aplicaciones...” termina por ser consumido de todas las formas y sirve para comprender todo y su contrario”. (F. Terigi. 1999:27)

Lo dice todo pero no dice nada y su contenido puede banalizarse y devaluarse en ese mismo acto de sobrevaloración. Acordamos con Bonafé, Molina y Montaner (2003) en que la democracia es “eso que no está en ningún sitio, que no es nada en la vida cotidiana, incluso cuando todo el mundo sabe que es algo muy importante”.

Este concepto *estelar* no es –como señalan algunos autores- un concepto vacío, por el contrario consideramos que el concepto de democracia está más bien, saturado, desbordado, “entra todo”. Democracia aparece más utilizada como una “adjetivación” que como una práctica, todo emprendimiento escolar se adjetiva con la expresión “democrático” y se vuelve, por esa adjetivación, deseable.

Advertimos también que en este proceso discursivo donde se enuncian prácticas y que estas son adjetivadas como “democráticas” es posible identificar posiciones que se mueven en un arco que podemos construir entre dos polos o extremos (estos polos los construimos analíticamente, no está expresado en el material empírico de esta manera). En un extremo la idea de que lo democrático es lo “políticamente correcto” y toda práctica tiene/debería tener algo de democrática. Por otro lado “lo democrático”, adentro de la escuela, conlleva desorden, supone cierto dejar hacer. Las prácticas democráticas son vistas como buenas pero, a la vez, como “peligrosas” para la construcción de la autoridad dentro de la escuela y de los vínculos que es necesario que se construyan con las normas.

El polisemia y complejidad del concepto se advierte también cuando coexisten estos sentidos contrapuestos; se considera deseable lo democrático pero con límites, por ejemplo: hay que darles participación pero supervisada, es importante la participación pero con límites o, en su expresión por el contrario: *si ser antidemocrático es poner límites me asumo como antidemocrático*. Parece que a continuación de la enunciación de democrática (que vuelve positivo lo que adjetiva) es necesario aclarar los límites como si cierta sospecha inconveniente pudiera quedar al descubierto.

Democracia no definida como ausencia de normas pero, para que nadie pueda interpretarlo de ese modo, parece mejor que se aclare. Algo de esta “peligrosidad” está presente en el decir de los entrevistados que, sin duda, da cuenta de representaciones sociales construidas en diferentes momentos y contextos históricos y que persisten –coexistiendo con sentidos diversos- en la vida cotidiana de la escuela.

¿Hay democracia en la escuela o hay episodios democráticos? La democracia como normalidad o la democracia episódica.

Al referenciar experiencias democráticas o modos de hacer y vivir la democracia en la escuela se narran hechos, actividades, experiencias pedagógicas –tanto áulicas como institucionales – que tienen como principal característica romper con la cotidianeidad, producir una fractura en lo habitual, generar una experiencia diferente y, por ello, significativa.

La cotidianeidad pareciera no ser democrática, parece *ser* nada más y lo democrático es otra cosa, nos despabila, nos sacude pero es un episodio, un momento, una experiencia de la que sin duda salimos transformados pero no parece ser el común denominador de la experiencia escolar cotidiana. Nadie expresa explícitamente que la democracia no es lo cotidiano pero ningún entrevistado narra algo de lo cotidiano como relevante en la construcción de experiencias democráticas.

Del decir de los actores podremos señalar, recuperando a Nicastro, que lo habitual por ser tal se naturaliza. Lo conocido es así, lo de todos los días se vuelve

obvio, hay rutinización de esa vida cotidiana. A la vez, se valorizan las oportunidades donde se rompe con lo habitual, cuando se logra estructurar otro orden, cuando se puede cortar con la cotidianeidad naturalizada.

“Aquellos que se reconocen como habitual inmediatamente pasan a ser vividos como natural y, en ese sentido, lo habitual y lo natural se convierten en lo mismo. Que un fenómeno sea recurrente en el tiempo y frecuente alcanza para que se entienda como natural en el sentido de lo posible y lo esperable.” (Nicastro.2005:219)

Esto opera como límite a lo esperable y, sin duda, es un límite para pensar alternativas, novedades, espacios de *ruptura*.

Podríamos hipotetizar que hay esta descripción de lo episódico da cuenta de cierto aprovechamiento de los intersticios existentes en el marco de esta naturalización. Posiblemente es la ocasión de algo extraordinario –por fuera de lo habitual- lo que lo hace movilizante, lo que interpela a los actores al modificar lo habitual.

No afirmamos que lo cotidiano sea autoritario ni mucho menos sino que subrayamos que el relato de los entrevistados da cuenta de momentos, de experiencias que no siempre se reiteran.

Ahora bien estos momentos que aprovechan los intersticios de la cotidianeidad requieren – para ser posibles- que sean pensados como tales, es necesario producir una desnaturalización de lo habitual para instalar otras prácticas habituales.

De allí – de esta necesidad de ser pensadas- es que nos interesa señalar que no da igual para la construcción de la cultura institucional la presencia de episodios democráticos en la escuela a la ausencia de referencias a lo democrático; no da igual que la gestión directiva se preocupe por ello, no da igual incorporar contenidos a hacer a la conceptualización de la democracia en términos curriculares, no da igual definirse como democráticos. Su sola enunciación -si bien sabemos que no produce los hechos y ya lo analizamos como concepto *estelar*- conduce a producir condiciones para que algo de eso sea posible.

Es muy interesante observar esta valorización de la novedad que desestructura pero, a la vez, una vez instituida vuelve a hacerse obvia. Esta observación se convierte además en un alerta para pensar el cambio en educación y para reconocer que todo proceso de institucionalización de una nueva práctica conlleva su propia naturalización.

Algo de esto parece ocurrir con los espacios que se institucionalizan como espacios de participación, cuando se consolidan espacios destinados a las prácticas democráticas, en general se nombran –en las entrevistas- centros de estudiantes, comisiones de alumnos, delegados de curso, etc. Toda institucionalización conlleva su naturalización, esto es un alerta central para la descripción que se hace de las prácticas que allí se suceden. Qué la naturalización no lleve a una rutinización y, por lo tanto, no habrá experiencia en el sentido que lo definimos, como aquello que me pasa, que me atraviesa y de la cuál salgo transformado.

Insistimos que la presencia de espacios institucionalizados en la escuela no garantizan que todos construyan experiencias democráticas pero si ofrece un modo de poner a circular esta preocupación, un modo que la democracia atraviese la escuela.

Pero el alerta está en que la cotidianeidad no desmovilice lo que estos espacios sostienen como potencialidad.

En este sentido tomamos una cita de Carrizales que trabaja Edelstein en su texto:

“La formación en lo cotidiano es continuidad e integración, funciona en términos de adaptación(...) En cambio, la ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado.

Para realizarse la ruptura requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar en lo impensable, en lo que no ha sido objeto de nuestro pensar.” (Carrizales en Edelstein 1995:71)

Episodios democráticos y naturalización de los espacios institucionalizados para el ejercicio de la ciudadanía nos da que pensar sobre las maneras en que se representa la democracia en la escuela. Pareciera que no es posible ser democráticos full time, sino que la escuela posibilita (a veces más a veces menos) espacios, experiencias, democráticas. Una ciudadanía “controlada” pareciera que es posible en la escuela.

La democracia es cosa de grandes.

Otra recurrencia interesante del *decir* de nuestros entrevistados es lo que llamamos “*la democracia es cosa grandes*”; en toda oportunidad que se narra una experiencia, tarea, espacio institucional que se piensa o que se define para sostener prácticas democráticas en las escuelas, se piensa siempre “para los más grandes” los de “los últimos cursos”. Parece que los más chicos no están preparados para el ejercicio de los derechos que una práctica democrática conlleva.

En esta expresión de los directores se entrelazan dos cuestiones, por un lado, una concepción de la democracia y, anudada a ella, una concepción sobre la infancia y la juventud. Parece que la democracia es una práctica “seria”, “de cuidado” que no es posible de dejarla en las manos de estos jóvenes tan jóvenes que –parece- no son capaces de manejarse en o con ella. Requieren siempre de la intervención de un adulto, o –mejor- reservarla para cuando sean más grandes.

La concepción de infancia y juventud es muy determinante de esta opinión ya que, tal como señala Kessler y Nuñez, según las maneras en que representamos, imaginamos, conceptualizamos a los niños y jóvenes serán las prácticas y las intervenciones que se habilitarán. En sus palabras, es necesario reflexionar:

“Cómo se constituye nuestro universo representacional sobre la infancia y qué prácticas sostienen y son sostenidas por estas representaciones.” (Kessler y Nuñez. 2006: 11-12)

No alcanza entonces con pensar –y enunciar - que prácticas se diseñan o se niegan para los más chicos, sino de qué manera nos representamos a los más chicos para sostener determinadas prácticas democráticas y para inhabilitar otras.

En estas representaciones la edad parece ser un dato de valor; pero nos preguntamos: la edad ¿nos permite saber algo sobre estos jóvenes? Tomar a la edad como una referencia única es sostener cierta ilusión de homogeneidad –todos los más chicos no serán capaces y todos los más grandes por serlo serán capaces de conducirse democráticamente-

La edad, la pertenencia generacional no son datos que en sí nos permitan comprender a esos sujetos si no los pensamos en términos sociales, culturales e históricos. No todos los jóvenes viven su edad del mismo modo ni las experiencias que la edad conlleva son similares para todos. No es posible pensar en términos de generalización, de homogeneidad.

A la vez, en torno a *lo joven* hay posiciones –en lo social- contradictorias que aparecen también vinculadas a estas expresiones de los directores. Las posiciones oscilan entre dos extremos: en un extremo podemos decir, *juventud divino tesoro*, hay una sobrevaloración de la juventud como un tiempo en el que hay que quedarse (moda, consumo, estética, etc.) y por el otro lado hay una definición de la juventud como peligrosa, sin motivaciones, “*la juventud está perdida*”, de la que hay que protegerse. Es necesario problematizar este sentido común que se construye donde podemos advertir, además, cierta asociación entre estos modos de caracterizar a los jóvenes y los sectores sociales a los que pertenecen.

Martín Criado analiza un aspecto de la conceptualización de edad social que es importante para lo que venimos planteando: señala su carácter estratégico. Esta categoría, dice, puede manejarse estratégicamente tanto por los propios (jóvenes) como por otros (sujetos, organización, etc.). La valoración de lo joven difiere en relación a ámbitos distintos; en algunos la valoración es positiva “todo el mundo quiere ser joven”; pero en otros ámbitos “*calificar a alguien de joven es una manera de frenarle: no aspira todavía a tomar responsabilidades, esto es, a ocupar ámbitos de poder*”. (Martín Criado.2005.89). Estas valoraciones contrapuestas nos muestra esta ambivalencia en la mirada sobre “lo joven”.

Lo intergeneracional está atravesado por estas valoraciones diversas y contrapuestas. La escuela como un lugar de encuentro entre generaciones es, por lo tanto, un espacio de conflictos entre ellas. Las maneras de representarme a los otros permitirán que esas relaciones intergeneracionales asuman características diversas y que, en ellas, se habilite confianza sobre la capacidad del otro de ejercer su ciudadanía.

Hay, según Martín Criado, luchas por la sucesión en lo intergeneracional ya que estas luchas suelen definirse en términos de jóvenes o viejos. Para los que ocupan las posiciones de poder, los que aspiran a ellas son demasiado jóvenes, es decir irresponsables, irreflexivos, imprudentes; para los que aspiran –a sucederles- quienes están son demasiado viejos, es decir anquilosados y esto construye estereotipos que se evidencian en toda oportunidad de conflictos entre generaciones, que son conflictos de sucesión.

Podríamos plantear que, en las relaciones intergeneracionales, una fuente de conflictos entre los “nuevos” y los “viejos” es el atravesamiento de relaciones de poder

y conflictos de sucesión. Agrega algo más el autor, señala que la juventud puede ser una excusa para jugar otros juegos de poder. Los adultos suelen realizar dos formulaciones: la juventud constituye un problema o bien la juventud tiene un problema.

En estas formulaciones, la juventud se constituye en un campo de proyección de los temores de cambio social; esto se realiza a través de dos dinámicas: la primera es que se percibe el cambio generacional a partir de la experiencias de la propia trayectoria social y en segundo lugar esta se inscribe en un esquema general: los jóvenes son la imagen del futuro de la sociedad.

¿Hay algunas proyecciones de temor al cambio que están presentes en estas representaciones de los más chicos? ¿Será que, quizás, el equilibrio de poder entre generaciones pudiera alterarse al habilitar al otro el ejercicio de su participación?

En las expresiones de los directores lo joven – los más jóvenes- se definen desde la incapacidad, la inmadurez, propia de la definición de alumno – y de infancia- de la modernidad. Ser alumno es básicamente asumir este lugar de incompletud que requiere de una relación con otro para apropiarme de esos que me convierte en un sujeto de este tiempo, de esta cultura, de esta moral social que requiere la vida democrática.

Podremos advertir que estas representaciones no son exclusivas del hoy, mucho menos de los directores entrevistados; forman parte de los elementos constitutivos del formato escolar que se configuró en la modernidad y se sostiene –con algunas crisis- hasta nuestros días.

Quizás la crisis que conlleva lo intergeneracional esté presente también en las maneras en que representamos una democracia donde todos, los grandes y los chicos, pudieran participar.

¿Ser muy joven casi niño, ser alumno, ser sujeto de derecho y, por lo tanto, adquirir status de ciudadanía son valores compatibles en la escuela? Este *decir* de los directores nos permite seguir reflexionando sobre las representaciones de democracia -que es cosa seria, que es de grandes – y también sobre nuestras representaciones sobre la infancia y la juventud.

Para cerrar esta presentación

Estas dimensiones aquí presentadas son algunas de las dimensiones que estamos trabajando en el marco de este proyecto de investigación, esperamos de esta manera aproximarnos a uno de nuestros objetivos que es identificar prácticas democráticas para reflexionar sobre las condiciones institucionales que la hacen posible.

Bibliografía:

Ball, Stephen (1989) *“La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”*. Paidós/MEC. Barcelona

Bonafé, Molina, Montaner. (2003) *“Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro.”* En Tabanque. Revista Pedagógica. Nro

17. 2003. http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=EJEMPLAR&revista_búsqueda=1396&clave_búsqueda=91469
- Edelstein, G. y Coria A. (1995) “*Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.*” Editorial Kapelusz. Buenos Aires
- Freire, Paulo (1994). “*Cartas a Quien Pretende Enseñar.*” México. Fondo de Cultura Económica
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2005) “*Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde.*” Clase virtual. Cem/puntoseguido. Buenos Aires
- Gentili, Pablo (Coordinador) (2000) “*Códigos para la ciudadanía. La formación ética omo práctica de la libertad.*” Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Guzmán, Elizabeth (S/F) “*Socialización política e institución escolar.*” Mimeo.
- Kessler, Gabriel y Nuñez, Pedro. (2006) “*Identidad y Cultura.*” Módulo I. Carrera de Especialización de posgrado Nuevas Infancias y Juventudes. Cem – Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Buenos Aires.
- Lacolla, Liliana. “*Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos.*” En: Revista Red: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061
- Martín Criado, Enrique (2005) “La construcción de los problemas juveniles” En *Revista Nómadas* n° 23. Buenos Aires/Bogotá. Cono Sur/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central.
- Nicastro, Sandra (2006) “*Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido.*” Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Petracci, Mónica y Kornblit, Ana Lía. (2007) “Cap. 5 Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista.” En: KORNBLIT, Ana Lía. (2007) “*Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis.*” 2da edición. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Poggi, Margarita (2002) “*Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas.*” Santillana. Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (1997) “De huellas, bardas y veredas.” En: “*La escuela cotidiana.*” FCE. México.
- Roussillon, René (2002) “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio.” En: Kaës, R. (2002) “*La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos.*” Paidós. Buenos Aires
- Siede Isabelino. “*El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos.*” En línea: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23926/1/bol3_isabelino_siede.pdf
[Consulta. 25 de junio de 2010]
- Terigi, Flavia (1999) “*Curriculum, Itinerarios para aprehender un territorio.*” Santillana. Buenos Aires.

