

Secretaría de Educación del Partido de Gral. Pueyrredon
Instituto Superior de Formación Docente "Almafuerte"

L@s chic@s en primera plana
Discursos vigentes sobre la niñez en escuelas primarias
municipales del Partido de General Pueyrredon y en medios
gráficos de Mar del Plata

Autores

**Federico Ayciriet / Nacha Pedrini / Gonzalo Chaet / Guadalupe
Fernandez / Soledad D'Antonio**



**EDUCACIÓN
MGP
MAR DEL PLATA
BATÁN**



**1965
EDUCACIÓN MGP
2015**

Autoridades

Intendente: Contador Gustavo Pulti

Secretaria de Educación: Mg. Monica Rodríguez Sammartino

Subsecretario de Educación: Prof. Manuel Paz

Directora de Educación Prof. Silvia di Filippo

Supervisora de Nivel Superior y Artística Superior: Prof. Susana Vidal

Supervisora de Nivel Primario: Lic. Graciela Battilana

Supervisora de Nivel Inicial: Prof. Virginia Fueyo

Supervisora Nivel Secundario: Prof. Viviana Salas

Supervisora de Rama Especializada: Lic. Adriana Giaquinta

I.S.F.D. Almafuerte

Directora: Prof Alicia Braña

Regente: Prof María Galluzzi

L@s chic@s en primera plana : discursos vigentes sobre la niñez en Escuelas Municipales del Partido de General Pueyrredon y medios gráficos de Mar del Plata / Federico Ayciriet ... [et al.]. - 1a edición especial. - Mar del Plata : Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde, 2015.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
Edición para Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde
ISBN 978-987-46082-0-8

1. Educación. 2. Medios de Comunicación. 3. representaciones. I. Ayciriet, Federico
CDD 302.23

PRÓLOGO

La investigación educativa es una de las funciones definidas en el marco de la Ley Nacional de Educación y las resoluciones posteriores para el nivel superior. Estos marcos no solo regulan dichas funciones sino que profundizan y amplían el alcance de las acciones que en tal sentido se desarrollan desde los ISFD. A través de ellas se busca producir conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Recuperar la noción del docente como pedagogo, constructor de conocimiento, otorga un valor fundamental al espacio de la investigación educativa. Las problemáticas específicas de la formación, del quehacer docente y del sistema escolar son cercanas al nivel superior de formación desde los contenidos académicos, las vinculaciones que se establecen con las instituciones asociadas y con los docentes en formación.

El ISFD Almafuerde lleva adelante diferentes proyectos de investigación en los distintos niveles educativos en un trabajo compartido entre formadores y docentes en formación. Estas actividades se desarrollan a través de equipos de trabajo conformados, de manera particular, para el desarrollo de investigaciones que alcanzan prácticas pedagógicas en los distintos niveles educativos e involucran a los actores que conforman el mismo.

Desde nuestro instituto concebimos la investigación como un dispositivo de análisis y formación de un enfoque que favorezca nuevas lecturas en el marco de la complejidad propia de las prácticas educativas

Así mismo, las derivaciones de estas investigaciones han dado lugar a producciones pedagógicas y didácticas que se desarrollaron teniendo en cuenta una de las premisas citadas en la normativa vigente: las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de los establecimientos del sistema educativo de la ciudad.

Es por ello que las investigaciones se centran en la acción de los docentes y estudiantes buscando superar la mirada habitual de la realidad educativa y hacer visible lo invisibilizado en la cotidianeidad. De este modo, se pretende describir, conocer, comprender y transformar los modos de comprender la realidad.

Los resultados de las investigaciones pretenden acompañar las prácticas de enseñanza buscando fortalecer la formación docente inicial como así también las acciones de desarrollo profesional. A través de este dispositivo se pretende contribuir a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de mejoras en las prácticas docentes.

De este modo se promueve la producción científica y académica que surge como resultado de cada una de las investigaciones desarrolladas desde el instituto y que se refleja en la presente publicación.

I.S.F.D.Almafuerde

Palabras clave:

Niñez - Discursos - Representaciones Sociales – Docentes Nivel Primario - Medios de comunicación – Consumos culturales

Resumen de la Investigación:

Este trabajo tiene como antecedente, el relevamiento realizado en el año 2010 sobre las formaciones discursivas sobre niñez y juventud en los medios gráficos marplatenses, realizado por l@s integrantes de este grupo. En el año 2011, se presenta la oportunidad de complejizar el abordaje analítico realizado, actualizando aquella indagación e incorporando como eje central del objeto de estudio las construcciones discursivas de l@s docentes de Nivel Primario del Sistema Educativo Municipal (SEM). En ese momento, se incorporó al equipo de trabajo la Lic. Prof. Nacha Pedrini, que sumó experiencia y una mirada disciplinar complementaria, con anclaje específico en las Ciencias de la Educación.

De este modo, la continuidad de esta investigación, fue realizada desde el Instituto Superior de Formación Docente Municipal “Almafuerte”, a partir de su aprobación en la presentación de Proyectos que esta institución realizó en el marco de las tareas de Extensión e Investigación.

La intención, es enriquecer la articulación entre el Nivel Superior y Primario; con esta finalidad, 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 vincularlos con las representaciones sociales (RS) que l@s mismos expresan sobre este colectivo.

Interrogantes que orientaron la investigación

El carácter cuali-cuantitativo de esta investigación exigió no hablar de hipótesis sino de supuestos y conjeturas. Desde ese lugar se trabajó sobre los siguientes interrogantes iniciales que orientaron el desarrollo de la propuesta.

- ¿Cuáles y cómo son las formaciones discursivas sobre niñ@s y jóvenes que se construyen en los discursos de docentes de escuelas primarias municipales?
- ¿Cuáles son las representaciones sobre infancia, que se deducen de los discursos de l@s docentes del SEM?
- ¿Cuáles y cómo son las formaciones discursivas sobre niñez y juventud que se construyen desde los medios gráficos de Mar del Plata?
- ¿En qué medida las representaciones sociales sobre niñez que habilitan l@s docentes del SEM en sus testimonios, están vinculadas con las formaciones discursivas sobre niñez y juventud que se construyen desde los medios gráficos de Mar del Plata? ¿Es posible establecer continuidades y discontinuidades entre ambos?
- ¿Cuáles y cómo son los consumos culturales de l@s docentes de Educación Primaria de escuelas municipales?
- ¿Es posible pensar vinculaciones entre estos consumos culturales y las representaciones de l@s docentes?

Desarrollo

- **Marco Teórico**

Para concretar este proyecto de investigación fue necesario reunir un conjunto de conceptos que sirvieron para la organización del marco teórico:

En primer lugar, se recupera el concepto de cultura (Geertz, 2001: 19-40) entendida como entramado de significación instituida en un proceso sociohistórico dinámico. Un campo de lucha por los significados (Huerco, 2000) en el que actores e instituciones intervienen construyendo, reproduciendo y transformando sentidos.

Esta concepción de lo cultural hace posible hablar de un campo de creencias, saberes, cotidaneidades y destrezas, pero también de un territorio de construcción de significaciones que actúan sobre las subjetividades y prácticas que se dan en el marco social. Desde el enfoque semiótico que propone, Geertz piensa que la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. Es conveniente entonces hablar de cultura/s para poder dar cuenta de la diversidad de configuraciones que pueden darse en el proceso de adjudicación y asunción de estos sentidos.

Otro aspecto que se tuvo en consideración es que existe un sistema de disposiciones, estructuras sociales internalizadas por la mirada de quien investiga y que exigen una vigilancia epistemológica permanente. Hablamos de lo que Pierre Bourdieu (2008: 88-9)) denomina el "hábitus" y explica como "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones."

El hábitus es resultado de condiciones objetivas pero también capital disponible que puede determinar las acciones. Esto, sin el control epistemológico necesario, podría generar niveles de violencia simbólica¹.

Esta propuesta conceptual se incorporó para explicar la posición del equipo investigador en relación con su objeto de análisis. Funcionó como un ordenador de la labor metodológica pero también como parte del marco teórico que permitió poner en contexto y comprender los testimonios de l@s entrevistad@s como formas particulares de "tomar posición" en el espacio social.

En tercer término, se entiende a la escuela y los medios de comunicación como dos de las instituciones constitutivas de una realidad compleja y en la que se disponen como constructoras de sentido y generadoras de un modo de entenderla. En esta línea argumental, el marco general del diseño curricular indica que los medios de comunicación forman parte de la cultura actual, "en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana y no sólo a situaciones específicas en las que los sujetos se exponen a la recepción de productos mediáticos" (DGCyE: 2007: 26)

A su vez, se trabaja con el concepto de imaginario social tomando como autor de referencia a C. Castoriadis (1983), quien permite pensar en significaciones imaginarias sociales "que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que la constituyen." Al respecto, también se consideran los aportes de Baczko (2005: 104) quien al abordar este concepto señala que "a lo largo de toda la historia las sociedades se entregan a un trabajo permanente de invención de sus propias representaciones globales como ideas -imágenes por medio de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos formativos para sus miembros." En este sentido, se propone hablar de imaginario social para dimensionar al conjunto de imágenes, la representación hecha memoria, experiencias, proyectos y/o utopías de que se vale un grupo social para explicar, organizar, ordenar el mundo social, situarse y actuar en él.

1

La violencia simbólica sería esa forma de violencia que se pone en marcha sobre un agente o un grupo de agentes y que implica aceptación por parte de éstos. En síntesis, considerando que los entrevistados ofrecieron su testimonio para ser analizado, la falta de vigilancia epistemológica podría potenciar el ejercicio de violencia.

Por su parte, Daniel Cabrera (2006: 83), sostiene que el imaginario social “se materializa en palabras y acciones. Interpretar lo imaginario es escuchar y leer palabras, y ver y percibir acciones. Las palabras se concretan en textos (orales, escritos, audiovisuales) y las acciones en instituciones (empresariales, políticas, educativas)”. Dichas palabras y acciones pueden entenderse como signos y discurso (dimensión significativa de los fenómenos sociales). Entonces, “estudiar los discursos sociales es estudiar la semiosis, o sea, el funcionamiento de la dimensión significativa de los fenómenos sociales”. Las significaciones imaginarias sociales tienen su materialidad en los discursos y, éstos, en la semiosis. Por ello, Eliseo Verón (1993: 16) afirma que “es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social”. Así, el análisis de los discursos, mediante la descripción de sus condiciones productivas, permite comprender la institución social de la realidad.

Formaciones discursivas

Las formaciones discursivas constituyen un aspecto central de este trabajo (textos mediáticos y textos orales de docentes) porque “en ellas y desde ellas se ponen en marcha unas significaciones que, aún siendo controladas en su producción, se insertan en la red discursiva de la sociedad iniciando una semiosis que no es controlada porque es lo común a todos” (Cabrera, 2006: 84).

Se considera el concepto de “significación” porque recupera el carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social. En este contexto, la significación sería el lugar de lo inteligible dentro de un proceso en el cual un significado es ligado a una experiencia. (Buenfil Burgos, 1993: 25)

El análisis del discurso se entiende entonces como el análisis de los procesos de significación en tanto sentido atribuido por I@s entrevistad@s a todo aspecto de la organización social al que hagan referencia (niñez y juventud a los efectos e intereses de esta investigación). Buenfil Burgos señala que “el análisis del discurso puede contemplar cualquier evento significativo dentro del discurso escolar” y que “en la medida que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales”.

De manera complementaria, se trabaja desde una concepción que reconoce la no transparencia (Morduchowicz, 2003: 35-47) de los medios de comunicación, mirada que entiende los discursos mediáticos como construcciones que responden a intereses diversos y deben ser explorados para reconocer el modo en el cual ejercen sus tres formas de poder: recortar e imponer la agenda, nombrar, definir y/o rotular aquello sobre lo que hablan estos medios y naturalizar ese posicionamiento como único posible.

En cuanto al concepto de identidad, el marco teórico de esta investigación retoma la concepción de Stuart Hall (2003: 35-47) quien lo define desde un “enfoque discursivo”, estratégico y posicional. Esta forma de abordar la identidad cultural implica que “la identidad es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto” (Cuche, D. 1999: 28). Por ello, la identidad no es entendida como estable e inmodificable, sino como una categoría que se construye y reconstruye constantemente según la situación relacional de los sujetos². Los actores sociales le otorgan significaciones tanto a la identidad de su grupo como a la de los otros, según la posición que ocupen en las relaciones sociales de poder. Es así que la identidad se presenta como una negociación entre las definiciones que el propio grupo hace de sí y las definiciones que realizan los otros grupos. Y de entre estas definiciones habrá algunas con más poder para imponerse como legítimas.

En este sentido, al ser una construcción relacional, dependiente de las relaciones sociales y de poder, la identidad cultural es también un terreno en el que se ponen en juego las luchas sociales. Siguiendo a Bourdieu (2006: 89) éstas son “luchas por el monopolio del poder de hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y de hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, por ello, de hacer y de deshacer los grupos.” Por lo tanto, la identidad cultural es el lugar en el que se juega la lucha social por la clasificación, cuyo objetivo es, en parte, la reproducción o la inversión de las relaciones de dominación.

Las identidades culturales se dan en contextos y en prácticas discursivas particulares mediante estrategias enunciativas también específicas. Sobre ello, Hall (2003) expresa que “las identidades se construyen dentro del discurso” y que refieren al uso que los actores sociales hacen de los recursos de la historia, la lengua y la cultura a lo largo de sus vidas. No tiene que ver con quiénes somos, ni de dónde venimos, sino “en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” nosotros mismos.

También se propone el concepto de equivalencia discursiva (Laclau, 2005) puesto que sirve para explicar el modo en que la hegemonía produce un “imaginario de orden, que es coincidente con los propios intereses de los sectores dominantes” (Huergo, 2002: 16). Ese imaginario de orden debe aparecer como natural, es lo que está y lo que es imposible e impensado imaginar de otra manera. Ello, en parte, se logra con la producción de equivalencias discursivas, generando “determinados significantes que tienen un significado fijo y permanente que no debería ser subvertido” (Huergo, 2002). Así, ciertos significantes quedan anclados a ciertos significados de modo aparentemente fijo y permanente. Estas equivalencias ponen de manifiesto que uno de los espacios de lucha donde se expresan el poder y la hegemonía es el lenguaje.

La Infancia como construcción histórica

2

Al respecto, el Marco Gral. Del Diseño Curricular (Op. Cit, p.19) se presenta en coincidencia con esto al afirmar que “El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a –sujeto a- una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad”.

Respecto a la(s) Infancia(s) esta investigación concibe a l@s niñ@s y jóvenes como sujetos de derecho, en concordancia con la ley 26.061 de Protección Integral de la Niñez (2005) y la Ley 13.298 de promoción y protección de los Derechos del Niño (Provincia de Buenos Aires), basadas en la Convención sobre los Derechos de los Niños y Niñas.

Este marco legal, es uno de los logros más importantes respecto a la infancia en los últimos años, ya que la consideración de l@s niñ@s como “sujetos de derechos”, establece que más allá de las diferencias económicas, políticas o culturales que presenten, gozan de la protección del Estado, pretendiendo superar la “clara distinción entre niños pertenecientes a ámbitos sociales favorecidos y aquellos provenientes de familias empobrecidas, que eran visualizados como potenciales delincuentes. Esta perspectiva (...) constituyó una matriz sociocultural, impuso determinadas lógicas de acción y pensamiento que operan aún hoy en prácticas y discursos sociales e institucionales” (DGCyE 2008: 23).

Ante la pregunta “¿qué es un niño?” Gabriela Diker (2008: 10) considera que no hay una sola respuesta y vuelve a interrogarse sobre el ser niñ@ “¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica de “menor” para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Frente a estas cuestiones, podríamos decir ‘todos son niños’, pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia”.

Esta pluralidad de concepciones hacen que actualmente sea difícil encontrar en la literatura contemporánea un concepto unificado y consensuado sobre niñ@, UNICEF brinda la siguiente definición:

“Niñ@s no son ya ni la propiedad de sus padres ni los beneficiarios indefensos de una obra de caridad. Son seres humanos y l@s titulares de sus propios derechos. Según la perspectiva que presenta la Convención, niñ@ es un individuo y un miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su madurez. Reconocer los derechos de la infancia de esta forma permite concentrarse en el niñ@ como un ser integral. Si en una época las necesidades de l@s niñ@s se consideraron un elemento negociable, ahora se han convertido en derechos jurídicamente vinculantes. Debido a que ha dejado de ser el receptor pasivo de una serie de beneficios, el/la niñ@ se ha convertido en el sujeto o titular de sus derechos”.³ Es importante considerar que antes que ciencias como la psicología, pedagogía, sociología o antropología definieran lo que es un/a niñ@, existían distintas representaciones, según el momento histórico de Occidente. “En la antigüedad se hablaba de los muchachos, en el siglo XVII de niños y a partir del siglo XIX, de infancia” (Castrillón, 2004: 35).

Representación Social sobre la(s) infancia(s)

Estas modificaciones de sentido, se deben a que una de las formas que tienen los seres humanos de acceder y comprender lo que sucede en la realidad, es a través del lenguaje, que no sólo “ nombra ” la realidad, también otorga forma, brinda significados y sentidos a los objetos y sujetos a los cuales se refiere. De este modo, se toma al concepto de Representación Social (RS) como un concepto clave que permite establecer relaciones entre los discursos docentes, sus consumos culturales y los medios de comunicación; y reflexionar sobre la construcción discursiva que sobre la infancia, tienen los docentes de las escuelas municipales. Se parte de considerar la definición de representación como “ una red de conceptos, imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y del espacio ” (Moscovici, 1988: 220). Las mismas “ habitan ” en los sujetos, pero a su vez son dinámicas, en este sentido “ la frecuencia con la que hoy los medios de comunicación diseminan en la sociedad del conocimiento contenidos continuamente renovados, obliga a una reformulación continua de las representaciones sociales ” (Castorina-Kaplan, 2004)

Para Moscovici (1979: 18), la RS es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Garnique, 2010: 105).

En el marco de este trabajo, se reconocen las potencialidades que brinda el concepto de **RS** para analizar diversos aspectos en el campo educativo; las mismas, son interpretadas como “ esquemas mentales ” cercanas al “ sentido común ” y se ubican en un punto intermedio entre lo psicológico y lo social. “ En relación con la dimensión social, debemos mencionar que las **RS** nos permiten capturar los elementos comunes a una diversidad de respuestas a partir de condiciones estructurales compartidas por actores individuales o colectivos. Lo social interviene no sólo a partir del contexto particular en el cual surgen y se reproducen las nociones de sentido común, sino también por medio de las comunicaciones entre los individuos y los marcos de pertenencia social específica de cada uno de ellos, con lo que esto implica en términos de códigos, valores e ideología (Jodelet, 1985: 15). De ahí la pregunta por dónde, quién y con quiénes se producen las representaciones sociales (Duveen-De Rosa, 1992: 56). En tanto esta dimensión social es dinámica, las representaciones sociales también lo son ” (Alasino, 2011: 2).

Sin duda, en estas construcciones el lugar del contexto es fundamental. Reconocer a la infancia como una categoría histórica, permite comprender que “nunca estamos frente a niños sino a representaciones de niños; el niño que vemos o recordamos es una visión creada, existe mucho antes de que la lleguemos a producir; antes, mucho antes de observar al niño (...) Los niños son objetos que recordamos, que sentimos que existen en la memoria. Los niños son, pues, representaciones” (Castrillón, 2004: 33).

La frase del autor, da cuenta de que las categorías de niñ@s y de infancia, responden a discursos desarrollados en un espacio y en un tiempo histórico determinado. Etimológicamente, el término infancia proviene de la palabra latina *infans*, que significa “el que no habla”, colocando al niño desde el lugar de la “carencia”, refiriendo a la imposibilidad de hablar. En la sociedad antigua (siglos IV a.c. y el siglo I d.c.) l@s niñ@s eran considerados adultos “de tamaño pequeño”, se podría decir que existían l@s niñ@s, pero no la infancia; esta situación comienza a cambiar a partir del medioevo, en la época clásica, previa a la Modernidad. Philippe Ariés (1986), en su obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”, expresa que las actitudes y sentimientos de amor, ternura y afecto hacia la infancia comienzan a partir de los Siglos XV al XVII, época en la cual, por la consideración de la infancia como “carencia”, se pasa a la representación del niñ@ como un ser “heterónimo”, distinto del adulto, que necesita protección y educación, de este modo “Los niños pasan de compartir las actividades sociales, productivas, lúdicas, educativas, inclusive sexuales, de manera relativamente indiferenciada con los adultos, a ser reconocidos como sujetos que requieren atenciones y cuidados específicos, por lo cual deben ser segregados del mundo de los grandes”. (Diker, 2008: 20)

La infancia entonces, resulta de diversas circunstancias e instituciones que la hacen posible, entre ellas, la escuela. De este modo, se produce la “pedagogización del niño” y de la niñez, en el marco del “discurso pedagógico: la posición del alumno implica la posición del Infante”. (Baquero y Narodowsky, 1994: 64).

Actualmente, se suman al discurso pedagógico, otros “discursos”, que realizan reflexiones y análisis sobre el sujeto “niñ@”. En esta investigación en particular, las categorías de infancia y de adolescencia, nos remiten siempre a concepciones que recuperan teorías establecidas en marcos disciplinares como la psicología, psiquiatría, sociología, pedagogía (por citar algunas de ellas) “y es dentro de estos límites que algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes se vuelven infancia o adolescencia, mientras que otros se vuelven menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres” (Diker, 2004: 9), de allí la necesidad de reconocer su historicidad y lugar político que ocupan.

Este carácter histórico, pone de relieve que “la infancia no son propiamente los niños, la infancia representa la organización discursiva en donde los niños tienen un lugar, cumplen una función y tienen una finalidad cultural, social y moral. Como representación discursiva, la infancia extiende, y de ahí su espacio, en una sociedad específica (tiempo) en donde ocupa cierto lugar y cumple cierta función” (Castrillón, 2004: 36).

Infancias multiples

Diversas investigaciones y discursos, destacan la existencia de “múltiples infancias”, como se ha destacado anteriormente, esta afirmación da cuenta del carácter socio-histórico del concepto, ya que desde los siglos XVI y XVII se observan distintas formas de “ser niñ@s”, según lo vivido por las clases trabajadoras o aristócratas.

En el ámbito educativo de la Modernidad, “se pensó la infancia en términos de carencia o vacío” (Graziano, 2010: 27) en este sentido, el/la niñ@ fue un receptáculo que debía llenarse con saberes, un cuerpo a disciplinar. El/la niñ@ “se hace”, se fabrica y la escuela cumple un rol fundamental en este objetivo. Esta idea, dificulta que pueda comprenderse a la infancia “como experiencia creativa de lo humano que está constituyéndose” (Graziano, 2010: 28) como alternativas diversas de futuro, distinta a la propuesta por la Modernidad.

Se suman a los cambios históricos, los cambios culturales, que denotan las diferencias entre las regiones, complejizando aún más esta caracterización “hay chicos en talleres textiles de Guatemala que producen los bienes que consumen los chicos del llamado Primer Mundo. Hay una multiplicidad de infancias” (Walkerdine, 2006-2007: 38). De este modo, la infancia deja de lado su consideración en singular, para pasar a ser un concepto plural; de la misma manera se pasa de la “infancia de antes” a las “nuevas infancias”. Como se ha destacado, en la Modernidad surgen los sentimientos hacia la “infancia”, pero actualmente hay nuevas concepciones de lo que implica ser niñ@, nuevos espacios que influyen en su socialización y también resultan novedosas las formas de vinculación entre pares y con los adultos.

En el surgimiento de estos nuevos modelos de infancia, no se puede soslayar la influencia que sobre esta constitución, adquieren los medios de comunicación, con nuevas reglas en el consumo y en las instancias de socialización e información. En este sentido “la creciente diferenciación y complejidad de lo que denominamos las figuras de la infancia, a partir tanto del impacto de la polarización social y de los diversos discursos resultantes en la producción mediática y comercial, en el espacio educativo y en las políticas, indica como fenómeno histórico tanto la pérdida de ciertos rasgos de homogeneidad y el aumento de la segmentación social de la situación infantil como la ausencia de consensos respecto de los modos de intervención para democratizar la situación de desigualdad planteada en el presente” (Carli, 2006: 48).

Finalmente, se utiliza como parte del marco teórico y analítico el concepto de sujetos en situación de desfavorabilidad para entender a aquellos sujetos que, en un entramado de relaciones y en el marco de un proceso histórico e inconcluso, son situados transitoriamente en un escenario particular en el que se ven influenciados por vectores sociales que limitan, impiden o condicionan negativamente su desarrollo y superación (Lombardi y Rustoyburu, 2011).

1. 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 I@s docentes de Nivel Primario del SEM, entendidas como “una red de conceptos, imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y del espacio” (Moscovici, 1988: 220) las cuales se construyen en un “contexto de producción” del cual forman parte los medios gráficos y los consumos culturales.

Diversas investigaciones realizadas sobre esta temática utilizan técnicas para la recolección de datos que implican la expresión verbal de los sujetos, esto plantea una dificultad por el hecho de que los “saberes prácticos a menudo implícitos, no siempre encuentran vehículos de expresión verbal, lo que conlleva un problema metodológico” (Ibañez, 1988: 35). Para superar esta dificultad, se aplicaron distintos instrumentos que permiten confrontar y, a la vez, extraer conceptos y elementos de las RS de los sujetos, factibles de analizar.

Considerando lo expuesto, y como modo de superar la dificultad que se plantea en este tipo de investigaciones, se triangularon técnicas cuantitativas y cualitativas 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 mediáticos; 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.

Entrevistas

Las entrevistas son un proceso comunicativo por el cual una persona (investigador@s en este caso) obtiene información que aporta otra persona (entrevistad@). Como herramienta metodológica, aporta construcciones de sentido que l@s entrevistad@s elaboran con relación a los acontecimientos o aspectos de la realidad sobre la que dan cuenta. En ese proceso, los testimonios ponen de manifiesto la subjetividad y el posicionamiento de quienes los generan.

El tipo de entrevista realizadas en este trabajo fueron semiestructuradas y procuraron alcanzar profundidad en tanto dieron como resultado un “constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que “hablan del sujeto”. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista” (Alonso, 1994: 38).

Tres de las entrevistas desarrolladas fueron grupales. Esta propuesta tuvo por objetivo habilitar un espacio de diálogo espontáneo en el encuentro de posiciones diversas frente a las preguntas que proponía el entrevistador. La presencia de preguntas desafiantes frente a afirmaciones taxativas posibilitaron la apertura de situaciones de debate coordinadas por l@s investigador@s.

Para el análisis del discurso de l@s docentes, derivados de las entrevistas en profundidad individuales y grupales, se adoptó en primer lugar una concepción constructivista que concibe a los fenómenos sociales como formaciones potencialmente cognoscibles y analizables mediante el estudio de la significación atendiendo al contexto histórico y social en el cual se enuncia. Además, el análisis se centra en la materialidad del texto, en lo efectivamente dicho.

La significación “nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones” (Buenfil Burgos, 1993: 26).

Para poder analizar y relacionar datos y conceptos, se toman como referencia la consideración de “núcleos representacionales”, los mismos surgen de la articulación de las características que se otorgan a los sujetos y contextos de investigación, “estos núcleos representacionales emergen y se redefinen a lo largo de los diferentes momentos del proceso de investigación incorporando los aportes de cada instancia de indagación para su comprensión y definición” (Graziano, 2010: 37) Atendiendo a los mismos, se propone analizar la diversidad de conceptos que forman parte de los discursos docentes expresados en las entrevistas individuales y grupales, el desafío, es pensarlos en el marco de complejidad que la relación de estas caracterizaciones supone, y no como aspectos o atributos aislados o desconectados entre sí.

Encuesta: Relevamiento sobre consumos mediáticos.

Dentro del universo de estudios sobre la relación entre educación y medios de comunicación se reconoce un enfoque que puede identificarse como Sociológico o Reflexivo. El mismo consiste en indagar gustos y motivaciones que orientan la relación entre los actores del campo educativo y sus consumos mediáticos.

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) Por ello, es necesario relevar la vinculación de I@s docentes de las escuelas con los medios de comunicación, ya que éstos construyen representaciones del mundo a partir de las cuales, al menos en parte, las personas construyen las suyas.

En particular se trabajó con algunas variables que podrían dar cuenta parcialmente de la relación entre docentes y medios de comunicación desde la dinámica de consumo. Las variables propuestas fueron: acceso, gusto, nivel de exposición, incidencia del entorno y credibilidad.

La encuesta con la que se trabajó incluyó un total de 25 preguntas a las que se llegó luego de tres instancias de validación en las que se recibieron críticas y sugerencias que permitieron ajustar el instrumento.

Monitoreo de medios

Se realizó una recolección y sistematización de noticias sobre infancia y juventud publicadas por los diarios locales “La Capital” y “El Atlántico” en el período comprendido entre el 01 de mayo y el 30 de junio de 2013 para su posterior análisis. El corpus contó con más de 320 artículos.

Se tuvieron en cuenta los medios gráficos por sobre otros soportes mediáticos ya que históricamente la prensa escrita ha sido la principal productora de agenda para el resto de los medios. Existe consenso en el campo de la comunicación sobre la idea de que lo que aparece en la tapa del diario seguramente luego será comentado en las radios y probablemente dé impulso a notas de la televisión. Cuando se habla del poder que tiene una tapa, se hace referencia a la cantidad de personas que acceden a esa publicación, en casas, trabajos o bares, pero también a la posibilidad de construir agenda para el resto de los medios. Aún, en muchos programas de radio locales y nacionales de la mañana, se comienza el día leyendo tapas de diarios.

Sin embargo, cabe destacar que la aparición de portales de noticias en Internet y la difusión de información a través de las redes sociales, han generado nuevos canales de circulación de las noticias que responden a lógicas diferentes a la de la prensa convencional. Así, si bien los diarios siguen teniendo preponderancia a la hora de instalar agenda, aparecieron canales informativos alternativos. Para poder analizar los discursos mediáticos producidos por los diarios La Capital y El Atlántico entre mayo y junio de 2013, se diseñaron una serie de variables a partir de las cuales tabular las notas recolectadas. Así, se pudo realizar una sistematización de cada una de ellas que permitió elaborar estadísticas y tendencias en el corpus de discursos registrados.

Para realizar esta tarea se tomaron algunas de las categorías propuestas por la ONG Periodismo Social, que lleva adelante monitoreos de medios a nivel nacional. Ellas se centran en aspectos de forma y contenido de cada una de las notas publicadas. Algunas de estas variables analizadas son:

- **Sección** en la que aparece la nota. Es decir, dentro de qué apartado del diario se encuentra la publicación. Puede ser en Información General, Locales, Policiales, Deportes, etc. Este ítem está relacionado con el **Tema Principal** que es otra de las variables analizadas. Algunas de las opciones posibles para describir el tema de la nota son Violencia, Cultura, Derechos y Justicia, Policiales, Salud, Educación, Trabajo Infantil, Medio Ambiente, etc. Obviamente los discursos que se generan serán muy diferentes dependiendo de el tema que traten cada publicación y eso determinará la sección del diario en la cual aparecen.

- También es destacable de qué **Tipo de Texto** se trata, es decir especificar si es una noticia (se informa con el menor número de palabras posibles lo fundamental de un hecho o situación), *Artículo de opinión* (el periodista muestra sus opiniones de una manera muy subjetiva, dando su visión particular sobre un hecho), *Crónica* (enmarca lo que ha pasado y lo interpreta, pero directamente sobre los hechos, no hay opinión), *Editorial* (la expresión de la opinión o postura del diario o periódico sobre un tema de interés social). En este contexto se puede plantear la dicotomía entre solamente relatar hechos y por otro lado el análisis de lo que sucede, tratando de encontrar causas y motivaciones para poder pensar soluciones.

- Otro de los elementos analizados es el **Propósito de la noticia**, es decir el origen del hecho que se relata, que puede ser Local, Nacional o Internacional. En el monitoreo realizado en 2011, un dato que llamó particular atención fue que casi la mitad de las notas vinculadas a niños o jóvenes en relación a hechos de violencia o policiales no habían ocurrido en la ciudad. De este modo se construía un discurso que excedía los acontecimientos locales.

- **Fuentes primarias de información.** Es una de las variables más importantes. Quién relata lo sucedido o brinda la información es un aspecto clave a la hora de construir un discurso, ya que el texto que se vaya a producir tendrá una perspectiva y un relato, dentro de otros posibles. Algunas opciones de fuentes son Funcionarios públicos, Empleados estatales y/o de instituciones, Policías, Académicos, Abogados/jueces/defensores/otros poder judicial, Sindicatos/ organizaciones/líderes sociales, Entorno de l@s niñ@s. Otro aspecto a tener en cuenta en relación a las fuentes es que no siempre aparecen **Fuentes secundarias de información**, es decir otras voces que puedan complementar, reforzar o contradecir el relato. Así, se puede tomar una sola fuente como verdadera y el relato producido será desde la perspectiva de esa única fuente.

- Otro dato a analizar es la Cantidad de Líneas de cada artículo, ya que nos permite ponderar el desarrollo y la importancia que se le da a cada acontecimiento. En esta investigación se consideraron artículos con más de 50 líneas de extensión.

- Finalmente también se detalla la **Edad** de l@s niñ@s o jóvenes mencionados en el artículo, la utilización, o no, de **Términos peyorativos** y la inclusión o no de **Fotografías** en las notas.

A partir de todos estos elementos se pueden construir algunos parámetros comunes del corpus total analizado que sirven para habilitar conclusiones de carácter general sobre los discursos recolectados.

Vigilancia epistemológica

Una de las preocupaciones más significativas que atravesó el proceso de producción del marco metodológico estuvo centrada en la posición de los investigadores en relación con el objeto de estudio construido.

En este trabajo, se consideró al investigador como un sujeto social activo que interactúa con otros sujetos y que esas interacciones inciden en él. Además, al involucrarse desde sus preconcepciones y disposiciones, reconoce que la construcción de ese objeto de estudio es siempre parcial y situada en un contexto social con basamento en un marco teórico construido. Por este motivo, la rigurosidad en el tratamiento de la información relevada, la reflexividad sobre el proceso de construcción de los métodos e instrumentos utilizados y sobre el análisis de los datos fue parte constitutiva y central de la investigación.

2. Análisis:

a. 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.

a.1) Diversos discursos sobre infancia/s y niñez

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, ésta no se presenta como sinónimo de indefensión, “inocente, asexuada, incompleta y separada del mundo adulto” (Walkerdine, 2006-2007:38). En este sentido, “Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (1999: 102) 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 educador@s 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, 2008: 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" E17⁴. III "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: 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: 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. III "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. III "Acá les adjudican cosas que son de grandes" E7. III "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: 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: 59-61) “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: 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: 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: 14)

“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. III “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. III “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: 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: 9) 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. III “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 desfasaje 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.

Otras manifestaciones docentes señalan 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: 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, 2004:84)

- **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: 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: 19) y, esencialmente, el impacto tecnológico; al respecto, Mariano Narodowski (2004: 5) 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: 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: 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, Romero, 2011: 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: 74) 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: 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 (2008:14) “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, contribuye a crear vínculos sociales y personales que promuevan una convivencia plural y democrática.

a.2) Metáforas y adjetivaciones

- Usos metafóricos

La metáfora es una figura retórica en la que dos términos se identifican a partir de una relación de semejanza entre sus potenciales significados. Esto es posible porque una palabra o expresión única puede contener más de una idea y compartir rasgos o características de esa idea con otras palabras. Al identificar estos términos y reemplazar uno por otro por asociación de significados, se propone un desplazamiento.

Es habitual encontrar metáforas en la literatura funcionando como recurso estético orientado a embellecer las expresiones aumentando el valor simbólico de lo que se expresa. “Estrellas que tiritan”, “lágrimas que caen del cielo” o “cristales que deslizan por sus mejillas” pueden pensarse como representativas de este mecanismo lingüístico que permite potenciar conceptual y/o sensorialmente la idea que se procura componer.

En las entrevistas realizadas, las metáforas fueron parte constitutiva del conjunto de figuras utilizadas por l@s docentes a la hora de compartir sus testimonios. Aquí se presentan algunas de ellas para problematizar las implicancias que poseen y los sentidos que habilitan.

En primer lugar, se observa que un conjunto de metáforas presentes en los testimonios hablan de una escisión o separación entre espacios, lugares o lógicas. Esta distancia se sustenta en la representación de un entorno que interpela e incide negativamente (y desde fuera) sobre la niñez.

*“Los grupos se **contaminan** y por eso estamos atentas a como los armamos (E2)” ... “Hay veces que la escuela **absorbe** todo lo que otras instituciones deberían absorber” ... “El mundo adulto **irrumpe** en la vida del niño (E7)”.*

En estas tres expresiones se sintetiza la idea de un lugar con características homogéneas, dotado de cierta pureza y en el que inciden elementos externos.

Si se trascienden los rasgos comunes que tienen estos términos, se encuentra que también presentan su especificidad y no serían equivalentes de manera absoluta. La idea de “contaminación” supone una acción (provocada por un agente externo) en la que se altera “nocivamente la pureza o las condiciones normales” de algo. En la “absorción”, en cambio, se “ejerce una atracción” sobre aquello que se identifica como el elemento externo. Finalmente, la figura de la “irrupción” se acerca a la de “contaminación” por cuanto el agente que acciona es el que se identifica con lo externo, pero marca una distancia puesto que “ingresa con violencia” en el espacio de recepción (pasiva) que, en este caso, se identifica con la niñez.

Resulta necesario reconocer que somos seres con capacidad simbólica y operamos de manera frecuente con metáforas y otras figuras. Sin embargo, entendemos que es menester habilitar espacios de reflexión sobre desplazamientos significados que pueden ser habilitados de manera no intencional. El problema es que el uso metafórico de las palabras coexiste con el uso literal hasta adquirir rango propio.

Otro juego metafórico que ha sido identificado en numerosas investigaciones y que pudo observarse en parte de los testimonios recolectados en este trabajo, es el que refiere a los medios de comunicación y a la tecnología en términos de impacto, invasión o ataque.

*“Los niños están **bombardeados** de violencia”E2 ... “El tema es que los chicos, los grandes, estamos **invadidos** por los medios de comunicación”E10... “En esto tiene mucho que ver el **impacto** de las nuevas tecnologías”E7 ... “Me parece que están muy **invadidos, contaminados** de todo lo que los rodea”E16.*

Como puede observarse, existe continuidad con los discursos presentados anteriormente en los que se propone la idea de un factor externo que incide sobre aquello que se está caracterizando. Desde esta perspectiva, la variante significativa en este caso está dada por la anulación del carácter social del desarrollo tecnológico. Somos seres socio-técnicos y el término de impacto sugiere un proceso mecanicista en el que causas y efectos se enlazan mediante una relación simple y automática.

Lo que opera en esta concepción, generalizada en diferentes ámbitos entre los que se incluye el educativo, es una perspectiva determinista, caracterizada por considerar la relación entre tecnología y sociedad como unidireccional.

La tecnología no debiera ser pensada como un desarrollo que se da en un ámbito externo al medio social, porque, además, no es simplemente un logro técnico instrumental sino que requiere de conocimientos y consideraciones sociales, económicas y políticas.

Así, estas formaciones discursivas articulan con representaciones en las que se concibe a la escuela como escindida de la sociedad y a los proyectos pedagógicos como un recorrido a seguir. De manera explícita o implícita, los testimonios permiten observar estas posiciones.

*“La escuela es un oasis en el medio del desierto” GF2... “Hay juventud que lamentablemente está **perdida** y no sé si va a encontrar el **camino** y hay otra que no” E10 ... “Es como que (l@s niñ@s) no tienen **límite**” E10... “Si soy **rígida**, si tengo que marcarles un **límite**, se los marco” E7... “Lo que pasa en la sociedad en su totalidad, se después se **refleja** en la escuela” E2... “Tuvimos que lucharla porque todo eso se **refleja** en lo pedagógico” E9.*

Si se considera la propuesta del Diseño Curricular vigente donde se habla de la escuela como espacio social, sería necesario reconocer que la espacialidad no debiera pensarse de manera lineal sino compleja, “un espacio social se refiere a las zonas donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, indiferencias, etc.” (DGCyE, 2009: 27).

Proponer una escuela escindida de la sociedad, implicaría circunscribir el espacio escolar al espacio edilicio. En todo caso, lo que podría pensarse de manera imbrincada es la cultura escolar en cuanto “conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar” (DGCyE, 2009: 26) con respecto a otras configuraciones culturales y otros discursos como el mediático, el barrial, el del mercado o el del trabajo.

Esa distancia, brecha, límite o corte que se evidencia en frases como “*la escuela da un mensaje y la sociedad otro*” (E8) opera a partir de una gramaticalidad cultural que funciona como guión cultural y condiciona la posibilidad de pensar a la escuela como espacio público donde existe una política cultural que es parte constitutiva de lo social.

En este contexto, sería pertinente hablar de discursos, lógicas, problemáticas (entre otras referencias) que se presentan en la institución escolar como continuidad de la sociedad antes que como reflejo. La metáfora del “reflejo”, además, escamotea y quita responsabilidad a la escuela como espacio de producción, circulación y distribución de discursos y prácticas propias.

- Las adjetivaciones

En su análisis sobre las representaciones sociales sobre la inteligencia en la escuela, José Castorina y Carina Kaplan (1995) señalan que la adjetivación puede operar a la vez como un proceso de clasificación y de calificación, habilitando un mecanismo de distinción y otro en simultáneo y como complemento de legitimación de un orden social.

A la hora de relevar y analizar los testimonios se pudo reconocer el uso recurrente de adjetivos para describir las características inherentes a las formas de ser niñ@. A continuación se seleccionan algunas de ellas para problematizar sus implicancias y habilitar niveles de reflexión sobre sus posibles alcances en la práctica profesional.

*“Me tocó un grupo de chicos <muy> **demandantes** y **desinhibidos**, participaban todos” E1 ... “Vemos chicos <más> **estimulados** y acá es como que llegan con un bagaje familiar importante” ... “Son chicos <muy> **dispuestos**” E1... “Los chicos antes eran <más> **maduros** y <más> **responsables**” E15... “Yo tenía casos de chicos <muy> **abandonados**” E16... “Tenés cosas buenas. Los chicos son **cariñosos** y **demostrativos**” E11... “Es lindo trabajar con chicos **chiquitos**”... “Pensamos que cuando un chico es **violento** está tratando de manifestarse y explicar algo que lo perturba” E14.*

Se ha señalado anteriormente que la adjetivación expresa características o propiedades atribuidas a un sustantivo. En los ejemplos citados, se destaca la utilización de los adverbios “más” y “muy” como complemento del adjetivo, dándole un carácter superlativo (grado máximo de una cualidad) al sustantivo que procura modificar.

Los discursos de l@s maestr@s entrevistadas ofrecen, en algunos casos potenciadas por el uso de los adverbios mencionados, cualidades consideradas positivas cuando se habla de niñ@s demandantes, desinhibidos, estimulados, maduros, responsables, demostrativos, entre otras; y cualidades trabajadas de manera negativa al describirlos como abandonados, violentos o maltratados (en estos casos vuelve a visibilizarse el condicionamiento externo como causa).

Estos adjetivos ofrecen parámetros que se presentan en las representaciones de l@s maestr@s. Clasifican, diferencian y permiten reconocer distancias entre niñ@s, y simultáneamente aportan juicios valorativos que fijan parámetros y reivindican ciertas características por sobre otras.

Por otra parte, resulta interesante observar que la adjetivación complementa al sustantivo (niñ@ en este caso) dotándolo de características propias. Se habla así de niñ@s demandantes y no de niñ@s que demandan, o de niñ@s abandonad@s y no de niñ@s en situación de abandono. Estas formaciones discursivas implican un riesgo porque atribuyen un carácter sostenido y permanente (tal vez inmutable) a aquello que se describe.

Los rasgos que se reconocen en la niñez no deberían pensarse como características que hacen a la esencia de l@s niñ@s sino como situaciones por las que transitan como resultado del lugar que ocupan dentro de un entramado cultural, en tanto son parte constitutiva de un escenario sociohistórico particular.

a.3) Miradas en torno a los medios de comunicación

La alusión a los medios de comunicación fue una constante en el discurso de l@s docentes entrevistad@s a la hora de reflexionar sobre los niñ@s con los que comparten su labor cotidiana. En la mayor parte de los casos, aunque no fueran consultados directamente sobre este tema, l@s docentes destacaron la fuerte incidencia que los medios tienen en la vida de l@s niñ@s. Para l@s docentes, l@s niñ@s en la actualidad viven una fuerte influencia de los medios de comunicación que “impacta” en sus formas de ser y de relacionarse. Esto se expresó, sobre todo, en el reconocimiento de que l@s chic@s en la actualidad tienen acceso a una gran cantidad de contenidos que son propios del mundo adulto, y que en otros momentos les fueron ajenos. Según consideraron, el hecho de que los medios los muestre con características “más propias de la adolescencia”¹, tiene su correlato en la forma de ser y de actuar de l@s niñ@s. Así, por ejemplo, indicaron:

“Yo en cuarto grado jugaba a las muñecas y hoy las chicas ya están pensando en novios, las músicas que les gustan también están muy conectados con la tecnología (...) cuando yo tenía la edad de ellos eso no estaba entonces teníamos otros juegos. Esta bueno que exista pero me parece que desde el adulto no hay mucho control, nadie les aclara el para qué se les da. Los chicos siguen siendo chicos y yo noto que en las familias se les da un rol de adulto.”

“En aspectos de la vida diaria nosotros desconocíamos lo que era la parte sexual, creo que a los 6 años no sabíamos como venían los chicos. No había ese diálogo abierto, 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.”

“Se cuentan a los chiquitos como más adolescentes, a los adolescentes imitando más a conductas de adultos. Es como que todo esto, por ahí los tiempos se fueron adelantando (...) Por ahí eso también es un tema de consumo y de pertenecer y tener acceso a todas esas cosas que por ahí no son propias de la edad. Y eso, como valor, después se ve totalmente en las prácticas.”

“Hoy en día, son muchos los medios que los chicos tienen para acceder a ciertas cosas que a lo mejor no son viables para su edad, porque tienen acceso a Internet a ciertos programas de televisión (...) Los programas de TV que simulan ser infantiles, en su mayoría no lo son, porque trabajan contenidos representados por actores más grandes que hacen de adolescentes y que eso lo imitan nenes más chicos que no entraron en la adolescencia”.

Estas expresiones dan cuenta de una mirada “moderna” de la infancia vivida por l@s docentes, con características de ingenuidad e idealización, dependiente del adulto, en contraposición a la representación de la infancia actual, propia de los medios, más autónoma, expuesta a la información y a la influencia de la tecnología, pareciera que esta infancia tan cambiante, no se termina de conocer y comprender por parte del adulto; ya que genera más preguntas, “está conmovido el lugar que la modernidad había reservado a los adultos: el de la protección, la responsabilidad, la ternura, la orientación y la educación de los niños. La cara y la contracara de este declive se expresarían en la pérdida de la asimetría, la reducción de las distancias o el debilitamiento de la división entre el mundo del niño y el mundo del adulto, cuestión ésta en la que muchos estudios también coinciden y que nuestra experiencia cotidiana no hace sino confirmar. Entonces, ¿qué hay ahora en el lugar del cuerpo infantil de la modernidad? Para algunos (como Postman, por ejemplo), niños adultizados”. (Diker, 2008:29)

Asimismo, hay una apreciación que se repite, según la cual l@s niñ@s realizan una mirada acrítica en sus consumos mediáticos;

“(En relación a la posibilidad de votar a los 16 años) No estoy de acuerdo, a los chicos no se los nota seguros, no le prestan atención si hay un debate de política, o quien es el candidato, se dejan llevar por lo que ven de la tele, por los que son más jóvenes o que tienen onda...se dejan llevar por lo que ven de la tele, no creo que estén preparados, se fijan cuál es el más simpático esas cosas. No hay una cuestión crítica.”

“Mucho tiene que ver con el estereotipo que se crea de lo que es un niño, de lo que es un recreo, de lo que es una situación de escuela. Yo veo muchos niños y niñas y digo eso fue sacado de tal programa. O sea que ellos también sienten la influencia de los medios.”

“La televisión es como que ha acaparado mucho tiempo. La realidad de la niñez de hoy es que los chicos están solos (...) Entonces, “los niñeros”, para decirlo de alguna manera, son la computadora o la televisión.”

A su vez, si bien reconocen que l@s niñ@s tienen un gran manejo de las tecnologías y de los medios, también consideran que todo lo relacionado con los medios de comunicación está vinculado al consumismo, en este sentido, "(...) las quejas de los educadores respecto a los medios se centran básicamente en tres argumentos; la crisis moral, la TV como narcótico y medios como extensiones de una industria de conciencia que opera sobre los consumidores." (Carli, 1999: 25) por este motivo el uso de la TV sin la intermediación del adulto, puede influir en la constitución de las identidades infantiles, donde "el mercado y los intereses privados son determinantes en la conformación de un universo de gustos, intereses y valores" (Carli, 1999: 26)

"Todo es 'negocio' como Violeta que apuntan al consumo, está la mochila de Violeta, la regla, la remerita, todo es para comprar, comprar...ningún mensaje positivo."

"Otra cosa positiva es la facilidad para aprender a usar computadoras, celulares, etc. Es impresionante como manejan la tecnología, pero como te decía antes, también esto es negativo por el consumo, quieren todos celulares nuevos y son chicos para eso todavía".

Este tipo de miradas puede encuadrarse en el enfoque que Roxana Morduchowicz (2003) denomina "normativo". Según un relevamiento que realiza esta autora sobre la relación entre las propuestas educativas y los medios de comunicación, tiende a haber un posicionamiento por parte de las instituciones en el que se considera que los medios, en especial la televisión, y los mensajes que éstos producen, se reflejan en los comportamientos de l@s niñ@s. Esto supone una concepción "lineal y causal" del proceso comunicativo que implica una recepción pasiva y acrítica, incapaz de resignificar. Este enfoque tiene como consecuencia una respuesta que Morduchowicz llama proteccionista y que busca generar recomendaciones para defender a l@s niñ@s de los "efectos amenazadores de los medios de comunicación". Al respecto, es importante señalar que l@s niñ@s no son "tabulas rasas" frente a los medios, ya que son portadores de experiencias, saberes, una cultura que hace de "mediadora" con estos consumos permitiendo la creación de nuevos significados, negociando, aceptando o rechazando las distintas propuestas mediáticas.

Al mismo tiempo, se pudo percibir en los discursos docentes una reflexión repetida sobre el modo en que los medios de comunicación representan a la niñez y a la juventud. En este caso, l@s entrevistad@s sostuvieron que es frecuente que los medios se refieran a l@s niñ@s y jóvenes para hablar de situaciones vinculadas a la delincuencia y al delito, y es prácticamente inexistente la presencia de discursos que muestren aspectos positivos de la niñez. Al respecto, l@s docentes señalaron que l@s niñ@s que se muestran en los medios no coinciden con l@s niñ@s que se encuentran en las escuelas.

"Hay artículos solamente cuando sale un caso policial pero no veo un reportaje de un chico que hizo algo bueno y eso no se resalta. No todos los chicos están perdidos, si miramos a nuestros hijos no podemos decir que están perdidos. Hay muchos chicos en la escuela que uno los ve que tienen muchos valores y a pesar de que las familias están disgregadas tienen sus valores y son sanos y eso no se ve en las noticias. Salen casos policiales o de chicos drogándose, no veo otras cosas destacables que sirvan como ejemplo para ellos."

“Si hablan cuando cometen delitos, robos, dicen ‘menores atacaron o mataron’ y esas cosas, yo no estoy de acuerdo porque no todos son así.”

“No veo muchos artículos de la infancia ni nada. Solamente cuando sale algún caso delictivo, policial, que si mató... una seguidilla... pero no veo por ejemplo un reportaje, una noticia que diga ‘este chico hizo algo bueno’, porque hay un montón de chicos que hacen cosas buenas y eso no se resalta, porque no todos los chicos están perdidos.”

“Por ahí uno escucha las noticias que por ahí hablan de algún crimen en el que generalmente los chicos menores de edad están metidos en esas historias. Particularmente eso es lo que más escucho.”

“En general con las temáticas negativas, son las más impactantes. Es todo un tema porque uno abre el diario y ve en la parte Policiales menores fugados, menores que asaltaron, menores que... yo creo que existe eso pero también hay menores que son fabulosos pero no sé si son para el diario. A lo mejor el diario tendría que empezar a destacar otras cosas de los menores. Me parece que no está muy bien tratado el tema de los niños en los medios.”

“En los medios se ve lo que tiene que ver con el abuso, con el delito. Lo vemos siempre que pasa un caso.”

“Lamentablemente, generalizando, los medios parece que los tiran abajo mal. Les pegan mal, y no sé si es tan así.”

“La mayoría de las veces los cuentan como monstruitos. Como que generan caos. No como que son algo productivo. Y no es así. Pero bueno, siempre las noticias te cuentan las cosas feas, no te van a contar lo lindo.”

“Yo creo que tiene que ver con el impacto. ¿Qué es noticia, que un nene sea agresivo o que otro haya sido recompensado por el esfuerzo o el trabajo diario? Y esto también fomenta a que el chico siga reproduciendo esto. No hay otra mirada. En su momento era el joven, el joven que es ladrón, el que tiene gorrita, el que se viste de tal forma. Entonces se va estigmatizando y se va encasillando a ese chico en ese lugar. Y hoy un alumno de sexto año ya con doce años tiene algunas de esas características y se va a encasillar seguramente en primero o en segundo año con esas características.”

Estas apreciaciones que analizan el modo de contar de los medios de comunicación pueden pensarse como un enfoque de la educación en medios que reflexiona sobre “las representaciones sociales que ofrecen para analizar su funcionamiento en el mundo real.” L@s docentes tienen estas apreciaciones a partir de sus encuentros cotidianos con los medios, no han realizado un estudio detallado sobre lo que ven, pero tienen una serie de percepciones que se corresponden con los resultados de esta investigación. Según Morduchowicz (Op. Cit) realizar este tipo de estudios sobre los medios tiene como propósito “entender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político específico. De qué manera los medios de comunicación mantienen, consolidan o subvierten las relaciones sociales existentes, es uno de los interrogantes principales de dicha corriente”. Que l@s docentes piensen el modo en que los medios representan a l@s chic@s con los que ellos trabajan cobra relevancia a la hora de poder generar en la escuela otros discursos sociales que aporten a la construcción identitaria de l@s chic@s y jóvenes que pueda cuestionar el discurso negativo que muchas veces se genera desde los medios. En este sentido, los mismos ponen de relieve que en muchas ocasiones, se colocan como “polos opuestos” el “niñ@” (desde una mirada esperable y deseable) frente al “menor” (denominación utilizada para nombrar al desvío) “de modo que un menor es algo así como un “no-niño”. Esta operación dicotómica, propia del funcionamiento normativo, produce lo que Graciela Frigerio llamó la “división de las infancias”: las vidas de los pequeños están divididas, nos dice Frigerio: “Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente ‘niños’ y aquellos a los que se identifica como ‘menores’, es decir, a los que se han aplicado prácticas de minorización”. Y denomina prácticas de minorización, a todas aquellas “que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, a las que constituyen en las infancias un resto y a las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización, sino la institucionalización de las vidas dañadas”. (Diker, 2008: 36-37)

2.b) 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).

2.c) 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.

3. 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 ell@s mism@s como maestr@s, y cómo colaboran en las propias representaciones que l@s niñ@s hacen de sí mism@s.

Bibliografía

- Alasino, Nadia** (2011) “Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación”. Revista interamericana de Educación. ISSN:1681-5653 n° 56/4 -15/11/11 (OEI-CAEU)
- Ariès, Philippe** (1987) “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”. Madrid. Taurus.
- Amaya, Oscar** (2010) Las Infancias y sus destinos. HOLOGRAMATICA – facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 12, V3 P. 39
- Baczko, Bronislaw** (2005) Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas, Nueva Visión, Buenos Aires.

- Baquero Ricardo y Narodowski, Mariano** (1994) ¿Existe la infancia? Revista IICE, Año III, N° 6. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bourdieu, Pierre** (2008). El sentido práctico. Siglo XXI de España Editores.
- Bourdieu, Pierre** (2006) "La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región". En publicación Ecuador Debate, nro. 67. CAAP, Centro Andino de Acción Popular, Quito: Ecuador. Abril. (texto original de 1980)
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia** (1993) "Análisis de discurso y educación" en Documentos DIE, México, núm. 28.
- Cabrera, Daniel** (2006) Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas. Buenos Aires, Biblos.
- Canciano, Evangelina** (2004) Discutiendo la noción de "déficit" en la educación del "otro" pobre. Revista el Monitor. N° 10 - 5° época. pp 80-84
- Carli, Sandra** (1999) Niños y televisión. El Dilema cultural de la escolaridad contemporánea. Buenos Aires. Novedades Educativas. Ensayos y experiencias N° 31.
- Carli, Sandra** (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, Cornelius** (1983) "El imaginario social y la institución", en La institución imaginaria de la sociedad.
- Castrillón, Humberto Quinceno** (2004) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. *Más allá de la Infancia*. Buenos Aires. Novedades Educativas. pp 33
- Castorina, José, y Kaplan, Carina** (1995). La inteligencia escolarizada. Revista del IICE, Castorina, José. y Kaplan, Carina (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, Mariana** (2010). Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial.
- Corea, Cristina** (2004) "Existe el pensamiento infantil", en Corea y Lewcovicz. Pedagogía del Aburrido, Paidós. Pág. 126.
- Cornú, Laurance** (2002) "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Frigerio, G. (comp.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires. Santillana. pp 64
- Cuche, Denys** (1999) "Cultura e identidad" en La noción de cultura en las ciencias sociales. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- DGCyE Marco General de Política Curricular. Año 2007, 2008 y 2009.
- DGCyE (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria.
- Diker, Gabriela** (2008) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Universidad Nacional de General Sarmiento. Biblioteca Nacional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Diker, Gabriela** (2004) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. Buenos Aires. Novedades Educativas. pp 6-7
- Duby George** (1988) Historia de la vida privada. Buenos Aires. Taurus
- Dussel, Inés** (2006-2007) "Hay una multiplicidad de Infancias". Entrevista a Valerie Walkerdine. Revista el Monitor. N° 10 - 5° época. pp 38
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam** (2007) "Aportes para repensar a los sujetos de la escuela" Revista el Monitor. N° 10 - 5° época. pp 29-32
- Elías, Norberto** (1980/1998) "La civilización de los Padres" en *La civilización de los Padres y otros ensayos*. Bogotá. Norma.
- Finocchio, Silvia y Romero, Nancy** (comp.) (2011) Saberes y Prácticas Escolares. Buenos Aires. Homo Sapiens.

- Frigerio, Graciela** (2006). Acerca de lo inenseñable, en Skliar, C. y Frigerio, G. Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del Estante.
- Garnique Castro, Felicita** (2012) Las representaciones Sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 137, 2012, pp 99 - 118, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Geertz, Clifford** (2001) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En La interpretación de las culturas (pp. 19-40). Barcelona, Gedisa.
- Giroux, Henry** (2000) "¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?" en Steimberg, Sh. R. and Kincheloe, JL: *Cultural infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 65-79
- Graziano, Nora** (2010) Había otra vez la infancia... Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Crujía.
- Graziano, Nora** (coord.) (2013) La infancia en la mirada de l@s maestr@s. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Crujía.
- Hall, Stuart y Du Gay, Paul** (2003) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Huergo, Jorge y Fernández, María Belén** (2000). Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones (Vol. 1). U. Pedagógica Nacional
- Huergo, Jorge** (2002) Hegemonía: Un concepto clave para comprender la comunicación. Material de cátedra UNLP, La Plata.
- Ibáñez, Tomás** (1988). "Representaciones sociales. Teoría y Método". Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, Denise** (1985) "La Representación Social: fenómenos, conceptos y teorías", en S. Moscovici, Psicología Social II; Pensamiento y vida Social. Psicología y problemas Sociales. Barcelona. Paidós, pp 469-494
- Kiel, Laura** (2005) "De sin límites a Limitados". Escuela de Capacitación CE.PA. Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto** (2005) "La razón populista", Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Lombardi, Claudia – Rustoyburu, Cecilia** (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, Luisa** (1997) El orden social de los discursos. En: Discurso teoría y análisis. No. 21/22, p. 1-37.
- Moscovici, Serge** (1979) "El Psicoanálisis, su imagen y su público". Buenos Aires. Huemul.
- Moscovici, Serge** (1988) "Notes towards a description of social representation". European Journal of Social Psychology.
- Morduchowicz, Roxana** (2008). Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad.
- Morduchowicz, Roxana** (2003) "El sentido de una educación en medios" En Revista Iberoamericana de Educación. N.º 32, pp. 35-47.
- Narodowski, Mariano** (2004) "De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada", en Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comp.)
- Saville Troike, Muriel** (2005). Etnografía de la comunicación. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Skliar, Carlos** (2009) Educación Especial e inclusión educativa. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica. Guatemala. UNESCO.
- Terigi, Flavia** (2009) "Sujetos de la Educación". Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Tiramonti, Guillermina** (2007) "La trama de la desigualdad Educativa". Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires. Cúspide.
- Tusón Valls, Amparo** (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. Estudios de Sociolingüística, Vol. 3 (1), pp.133-153.
- Verón, Eliseo**. (2004) Fragmentos de un tejido. Barcelona, Gedisa.
- Verón, Eliseo** (1993) La semiosis social. Barcelona, Gedisa. P 126.

Zelmanovich, Perla (2005) "Contra el desamparo" en Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis, Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.) Buenos Aires, FCE, pp. 49-64.

