



Investigación colaborativa e intervención psicosocial: dispositivos de producción de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes en un estudio de caso en Córdoba, Argentina

HORACIO PAULÍN, MARINA TOMASINI, CARLOS JAVIER LÓPEZ,
MAITE RODIGOU Y FLORENCIA D'ALOISIO

PROFESORES E INVESTIGADORES
EN LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA
hlpaulin@gmail.com

Resumen: Este artículo analiza una experiencia de investigación colaborativa con jóvenes que transitan la escuela media en la ciudad de Córdoba, Argentina. Tal aproximación investigativa se posiciona desde una intervención psicosocial centrada en el análisis de sentidos y prácticas que los sujetos escolares construyen en torno a los conflictos emergentes en las escuelas y en la sociedad. En esta intervención participaron cerca de cien jóvenes escolarizados convocados a un taller de extensión en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. En las conclusiones se considera que el dispositivo favorece la producción de una multiplicidad de *sentidos* ligados a la experien-

cia escolar favoreciendo un abordaje reflexivo y de apropiación crítica de la misma.

Palabras clave: Intervención Psicosocial, Sentidos, Jóvenes, Conflictos-Escuela, Argentina.

Collaborative research and psycho-social intervention: devices for sensory production involving school experience and youth. A case study in Córdoba, Argentina

Abstract: *This article analyses a collaborative research experiment with high school students in the city of Córdoba, Argentina. The research approach is based on a psycho-social perspective focusing on the analysis of senses and practices constructed by the pupils forming the subject of this study revolving round the conflicts that emerge both in school and in society at large. This intervention involved nearly one hundred pupils, who were invited to a workshop set up by the Faculty of Psychology at the Universidad Nacional de Córdoba. It was concluded that the mechanism favours the production of a multiplicity of *senses* linked to the school experience, encouraging a reflexive approach together with a critical appropriation of the situation.*

Keywords: Psycho-social Intervention, Senses, Youth, Conflicts, School, Argentina.

Investigación colaborativa e intervención psicosocial: dispositivos de producción de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes en un estudio de caso en Córdoba, Argentina



Horacio Paulín,
Marina Tomasini,
Carlos Javier
López,
Maite Rodigou
y Florencia
D'Aloisio

Recibido: 27-01-2011
Aceptado: 28-11-2011

Introducción

La presente comunicación deriva de una línea de investigación¹ centrada en la indagación de los sentidos y las prácticas que los sujetos construyen en torno a los conflictos emergentes en las escuelas medias. En esta presentación relataremos una experiencia de trabajo con jóvenes de escuelas públicas realizada en el marco de un proyecto de extensión más amplio titulado "Universidad y Escuela Pública: conflictividad y violencia en la escuela, debates y abordajes" (Programa de transferencia de resultados de investigación, PROTRI), el cual es llevado a cabo en forma conjunta por nuestro equipo (desde la Facultad de Psicología) y un equipo de la Escuela de Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Como parte de las actividades del proyecto se realizó en octubre de 2009 en la Ciudad Universitaria un encuentro con estudiantes de escuelas medias al que asistieron cerca de mil jóvenes.

¹ Proyectos de investigación: *Orden Normativo escolar sujetos y conflictos*. (2004- 2007) y *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos (2008-2009)* dirigidos por Horacio Paulín y Marina Tomasini. Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Particularmente nuestro equipo trabajó con aproximadamente cien jóvenes de 14 a 17 años en la Facultad de Psicología convocados a una jornada de trabajo con modalidad de taller con el título "*Luz, cámara y acción: ¿Qué nos pasa en el cole?*" En la misma se desarrollaron cuatro talleres en forma simultánea a partir del diseño de dispositivos que se desplegaron en tres momentos diferenciados. Los mismos fueron filmados con el fin de producir un audiovisual que pueda utilizarse como dispositivo de sensibilización sobre la problemática en futuras intervenciones.

Un diseño de intervención a partir de la investigación colaborativa

Durante los últimos años venimos investigando sobre un conjunto de problemáticas articuladas en torno a los conflictos emergentes en la relación entre sujetos e instituciones educativas (Paulín y Tomasini, 2007 y 2008).

Comenzamos a investigar esta problemática en el año 2004 considerando que, si bien el tema de las relaciones de convivencia en la escuela ya contaba con un importante desarrollo en la investigación educativa y en Psicología, sigue formando parte de las áreas de vacancia en nuestro país. Por otra parte, según nuestra percepción, han surgido numerosas propuestas y programas de intervención para hacer frente a esta problemática que frecuentemente no cuentan con el respaldo investigativo suficiente y parten de presupuestos generalizadores sobre realidades escolares específicas. También nos interesa aportar a la comprensión de la problemática de la relación sujetos y orden escolar desde un enfoque psicosocial de la educación que venimos construyendo (Paulín, 2002).

Por ello nos preocupa especialmente indagar sobre las prácticas y representaciones tanto de agentes educativos como de jóvenes sobre la problemática de la disciplina y la violencia, ya que consideramos que es uno de los aportes ineludibles para comprender la emergencia de conflictos en las escuelas secundarias y promover propuestas institucionales de abordaje construidas en forma local, con carácter autogestivo y no tecnocrático.

La mirada del conflicto como construcción social nos lleva a considerar fuertemente el punto de vista de los propios actores, aspecto que para algunas perspectivas psicosociológicas es un elemento vital por el cual se organizan las experiencias y se regulan las relaciones entre quienes participan en un determinado ámbito de acción como plantean Ball (1989) y Bardisa Ruiz (1997). En este marco, entendemos que *aproximarse a la perspectiva de los actores* supone acceder a sistemas de categorías e interpretaciones que operan como una constelación de alternativas que pueden ser utilizadas para dar sentido a una situación particular y accionar en ella. Pero entendemos que este proceso de elaboración de sentido, lo cual comporta negociaciones variadas en las relaciones intersubjetivas, se realiza siempre desde determinados lugares de los actores sociales, que incluyen las posiciones institucionales, generacionales, de género y de clase social, entre otras.

Es así que, a lo largo de diferentes etapas de la línea de investigación, fuimos profundizando en el análisis de las perspectivas de tres grupos de actores claves de la escuela media. En un primer momento nos abocamos a reconstruir los sentidos y hacerlos de los directivos teniendo en cuenta la complejidad del gobierno de la escuela media. En ese contexto institucional intentamos comprender sus saberes cotidianos como así también aproximarnos a los presupuestos que componen sus modos de lectura de los conflictos en tanto explicaciones y argumentos. Luego nos ocupamos de las miradas docentes sobre la conflictividad en la escuela, a partir de sus decires en las entrevistas y sus discusiones en los talleres institucionales. Finalmente, indagamos la perspectiva de los alumnos sobre el horizonte cotidiano de la escuela, principalmente en dos niveles de análisis: la problemática de las relaciones en el aula en el marco del orden normativo institucional y la trama de relaciones en la que se juega la tensión de la alteridad social de los jóvenes y sus pares.

La opción de un diseño de investigación cualitativo se funda en que buscamos recuperar la perspectiva de los participantes sobre la conflictividad en la escuela y comprender los sentidos de las acciones puestos en juego en los procesos institucionales. A través de un muestreo intencional seleccionamos tres establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, dos de

gestión pública y uno de gestión privada desde los criterios de accesibilidad y *rapport* (2004 a 2007) y otros dos establecimientos de gestión privada y pública que hubieran iniciado proyectos de convivencia e inclusión educativa (2008 a 2009).² Siguiendo la tradición de la investigación cualitativa desde Stake (1995) y Neiman y Quaranta (2008), estas escuelas son tomadas como casos que nos permitan analizar como se ponen en juego ciertos presupuestos teóricos expresados más arriba, a la vez que construir nuevas interpretaciones y/o matices a las existentes sobre la problemática en estudio desde estas prácticas y procesos locales.

Desde un abordaje plurimetodológico, trabajamos con análisis de documentos (Proyectos educativos institucionales, curriculares y códigos de disciplina), entrevistas semi estructuradas a profesores y directivos, grupos de discusión con alumnos, observación de reuniones docentes y/o alumnos, de consejos escolares y asambleas de cursos. Mediante la triangulación de técnicas, sujetos y grupos de indagación (directivos, profesores y alumnos) hemos buscado fortalecer la credibilidad y validez de la construcción de datos en este diseño de investigación. En cuanto al análisis se ha optado por la propuesta de la *Grounded Theory* desde la propuesta de Strauss y Corbin (2002) ya que dicho método permite la reconstrucción de significados y de situaciones de la cotidianeidad institucional a partir de un interjuego entre datos, perspectivas teóricas iniciales y la construcción de categorías analíticas remitidas a los casos en estudio. Además, nos interesa la elaboración de ejes analíticos de comparación de contextos, procesos y significaciones sobre la conflictividad en las relaciones escolares en cada caso seleccionado.

² Desde el proyecto de investigación *Orden normativo escolar, sujetos y conflictos*, trabajamos con las tres primeras escuelas a partir de distintas demandas que nos plantearon sobre la convivencia (2004 a 2007) y desde el proyecto de investigación *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos rutinas y proyectos*, abordamos el estudio de proyectos institucionales de convivencia e inclusión educativa en los otros dos casos (2008 a 2009). Este giro obedeció a la decisión de centrarnos en el último bienio en la indagación de proyectos y colectivos docentes que hubieran generado alternativas institucionales para favorecer la inclusión educativa y democrática de los jóvenes en la escolaridad secundaria.

La estrategia metodológica también se sustenta desde un posicionamiento en la investigación colaborativa, lo que implica la construcción de relaciones dialógicas con el colectivo de actores de cada caso, tendiendo a la cooperación del equipo de investigación universitario con demandas institucionales específicas. Esto incluye siempre la devolución de informes parciales sobre los análisis realizados a través de encuentros especialmente concertados a tal fin con docentes y alumnos. En otros casos, se ha dado la articulación con proyectos de intervención en el marco institucional del Programa de Becas de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y nuestro Servicio de Extensión PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas) de la Facultad de Psicología.³

Dichos proyectos abordaron emergentes específicos tales como ciertas situaciones conflictivas que expresan la tensión entre la inclusión-expulsión de jóvenes estigmatizados como repetidores o violentos promoviendo formas alternativas de operar en los conflictos entre los alumnos y con los educadores.

Asumimos con Tomás Ibañez (1994) que es inherente al proceso de producción de conocimiento el *incidir* sobre las realidades sociales que se pretende conocer; por ello buscamos deliberadamente desarrollar líneas de trabajo que combinen la investigación y la elaboración de dispositivos de intervención específicos para favorecer más que la transferencia de resultados, *espacios de intercambio* sobre diferentes versiones de la problemática de un modo más acorde a la realidad socioeducativa de nuestro contexto.

Por ello se incluyeron, como dijimos, acciones de devolución de la producción con los actores de las escuelas mediante instancias de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas y la atención a demandas específicas de parte de las escuelas. En el transcurso de las mismas pudimos colaborar con los docen-

³ Proyectos de extensión realizados dentro de la línea de investigación: "Una modalidad de gestión cooperativa de conflictos entre pares." (2007); "Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión-expulsión" (2007); "Promoción de la convivencia inclusiva en un contexto escolar de vulnerabilidad institucional" (2008) y "La convivencia inclusiva en el proceso de recreación de un proyecto educativo en situación de vulnerabilidad institucional" (2009) Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

tes y directivos en la búsqueda de alternativas aunque también muchas veces el encuentro se tornó dificultoso debido a la necesidad de respuestas urgentes a la problemática, frente a lo cual los investigadores que nos acercamos desde la Universidad debemos revisar nuestras prácticas y dispositivos.

En ese sentido, una de las dificultades más recurrentes detectadas en los agentes educativos de escuelas secundarias tiene que ver con la distancia social y generacional que muchas veces impide que se relacionen adultos y adolescentes sino es a través de relaciones de profundo autoritarismo o mediante formas permisivas que no favorecen el aprendizaje y la convivencia.

En la búsqueda de formas alternativas de acercamiento al mundo juvenil para poder favorecer espacios de encuentro intergeneracional hemos desarrollado formas de intervención que nos permiten proponer otros modos de expresión de los jóvenes para luego convocar a los adultos a un abordaje institucional de dichas expresiones.

Descripción de la intervención

La realización de los diversos talleres con jóvenes en una jornada de trabajo, se realizó bajo un diseño programado de intervención. El mismo implica acciones discutidas consensuadas y elaboradas por un equipo, en este caso de investigación, formado en la coordinación de grupos y la observación participante.⁴ Al tratarse de un diseño programado se hace necesario acordar previamente objetivos y las secuencias del taller, las pautas de observación y registro, es decir, confeccionar y acordar el diseño al interior del equipo. Para la coordinación se espe-

⁴ En nuestra formación para la intervención ha sido clave la teoría y técnica de Grupos Operativos siguiendo la escuela de Psicología Social de Enrique Pichón Riviére (1977) junto con reformulaciones realizadas en el encuadre de coordinación de grupos desde las conceptualizaciones críticas de Ana María Fernández (1989 y 2007) y sus aportes desde el dispositivo de multiplicación dramática, en el marco de los procesos formativos de la Cátedra de Psicología Social, UNC, coordinada por la Profesora Titular Ana M. Correa. También, hemos incorporado el registro etnográfico en la observación de los procesos grupales y la dinámica de talleres como instancias de producción grupal desde las experiencias de educación popular e investigación- acción en Latinoamérica.

cifican los tiempos de los diferentes momentos del taller, las consignas a transmitir, y los modos y elementos necesarios a tener en cuenta en la construcción de las representaciones teatrales. Esto permite por un lado mantener un encuadre de trabajo común, necesario para una intervención de estas características, pero por otro lado posibilita la apropiación significativa del diseño por parte del equipo que interviene. Son éstas pautas las que guían los momentos de la jornada y crean condiciones para favorecer la expresión de significaciones sobre el tema/problema a trabajar en el dispositivo grupal. Al respecto Ana María Fernández señala: “parecería una paradoja, pero sabemos desde siempre que cuando se trabaja con muchas coordinaciones de talleres simultáneos uno de los modos de garantizar la diversidad es pautar lo más posible el dispositivo de base” (2007, p. 140).

Cabe aclarar que tanto el diseño como el dispositivo de intervención forman parte de una construcción colectiva de un equipo que comparte lineamientos teóricos, epistemológicos y políticos. Los mismos se construyen a partir de una demanda específica, en un contexto y población particular y persigue determinados objetivos, es decir lejos está de pensarse como una especie de recetario “externo”, listo para ser utilizado con independencia de las dimensiones mencionadas.

En cuanto al posicionamiento de la coordinación grupal en la intervención psicosocial nos posicionamos desde posturas más relativistas acerca del grado de impacto del “saber” del coordinador sobre el devenir de los grupos. En ese sentido recuperamos de la tradición de la Escuela de Psicología Social Operativa de Enrique Pichón Riviére la actitud indagativa del operador que pone en tensión su saber con los interrogantes que los sujetos provocan si la lectura y escucha de los procesos grupales no está predeterminada desde un solo sentido posible que ofrecen las teorías, como se plantea en Bonvillani, Paulín y Tomasini (2003).

Se trata de ofrecer espacios de expresión que favorezcan la apertura de sentidos sobre las problemáticas sociales que abordamos con los grupos desde una posición de coordinación que escucha las producciones grupales asumiendo que no será lo mismo

“si su atención está puesta en el desarrollo de *un* sentido cuya direccionalidad ya está prevista en función de las contradicciones que se espera se desplieguen, que si su escucha se abre a la multiplicidad de sentidos que allí se anudan.” (Worowski, 1992, p. 117).

Los talleres: “Luz, cámara y acción: ¿Qué nos pasa en el cole?”

Los talleres que formaron parte del diseño programado tuvieron como principales objetivos: propiciar la expresión de los estudiantes sobre la problemática de los conflictos en la convivencia escolar; documentar y analizar situaciones e incidentes críticos en el ámbito educativo desde el punto de vista de los y las estudiantes; promover la reflexión sobre acciones y actitudes que favorezcan el cuidado, la solidaridad y la cooperación en los vínculos.

Se desarrollaron cuatro talleres realizados en forma simultánea de 15 a 20 alumnos/as cada uno, en espacios distintos, y cada taller fue llevado a cabo por dos coordinadores y un/a observador participante. Mediante una conformación circular se realizó una presentación de los/as participantes, y se introdujo al primer momento del taller. Asimismo se contó con la presencia de un equipo de filmación que documentó distintos momentos de los talleres, previo acuerdo con los/as participantes.

Primer momento: construyendo sentidos grupales

Se convoca a los participantes a expresarse sobre las relaciones de convivencia con otros en la escuela y se solicitó que cada uno escriba una palabra que asocien o los remita a esa cuestión. Luego cada participante muestra en alto cada palabra y a partir de la lectura de los carteles del resto del grupo se los invita a escribir una segunda palabra en otro cartel y se vuelve a socializar la producción. Finalmente, se invita a que coloquen cada cartel en un espacio determinado (pizarra, afiche, etc.) de acuerdo a las relaciones que los/as jóvenes consideran más apropiadas. Se va construyendo una constelación de palabras a partir de las cuales se puede resignificar en forma grupal los tér-

minos inicialmente planteados en forma individual. El /la coordinador/a posibilita la identificación en grupo de las recurrencias y aquellos aspectos que llamen la atención y también favorece la construcción de interrogantes del grupo sobre las producciones de sus compañeros/as.

Tanto la consigna planteada como la dinámica desarrollada permitieron el despliegue de una multiplicidad de líneas de sentidos puestos en juego por parte de los/as jóvenes sobre su experiencia escolar, posibilitando a los/as coordinadores/as trabajar con esta producción, distinguiendo una insistencia, puntuando un deslizamiento o poniendo en visibilidad la configuración de otros sentidos. Es así que la construcción de estos campos semánticos se evidencia adecuada para indagar una multiplicidad de líneas de sentidos que se juegan en las prácticas escolares y sociales de los/as jóvenes. Esto alude a la producción de significaciones y a los procesos interpretativos por medio de los cuales se organizan las experiencias y se le asigna un sentido a distintas situaciones. Es posible entender la construcción de sentidos como procesos que se desarrollan en marcos intersubjetivos, inscriptos en un momento social e histórico constituyendo una práctica social dialógica que implica el lenguaje en uso, es decir el lenguaje como práctica al decir de León Vega (1999) y Spink (2000).

Entendemos que en las distintas prácticas discursivas se producen sentidos que dan pistas acerca de representaciones e imaginarios sociales que incluyen significaciones hegemónicas y alternativas (D'Aloisio et. al., 2010). Cuestión que abre visibilidad a procesos de significación contradictorios y no transparentes para una interpretación lineal que busque la correspondencia significativa significado como expresa Jiménez Ruiz (1991).

Segundo momento: las representaciones teatrales

La construcción de las escenas parte de las producciones del primer momento, es decir, de la posibilidad de asociar con palabras sus vivencias cotidianas en la escuela. El ir ubicando las palabras a modo de constelación abre un espacio de discusión que posibilita reconstruir desde allí diversos sentidos asociados a las mismas. Este disparador crea un marco adecuado para

identificar situaciones específicas en la *experiencia escolar*⁵ en que esos sentidos se hacen cuerpo, a partir de la consigna *¿Qué situación o anécdota les gustaría representar y compartir con sus compañeros/as a partir de lo que hemos estado charlando?* Se recrea la posibilidad de construir y representar teatralmente las situaciones más significativas y recurrentes con el fin de contar y compartir con otros/as jóvenes sus experiencias cotidianas.

La representación teatral se trata de una actuación en la que se utilizan gestos, acciones y palabras que permiten mostrar elementos para el análisis de cualquier tema basándonos en situaciones de la vida real.

El proceso de construcción de las escenas puede pensarse como momento en sí mismo y requiere una orientación específica de los/as coordinadores, ya que si bien no se pretende que la escena sea construida en base a una estructura rígida previa, si es necesario incorporar algunos elementos estructurantes a los fines de una mejor comunicación sin que ello incida significativamente en la espontaneidad y creatividad de la producción de los jóvenes. Por ello se plantean orientaciones en torno a:

- La distribución de personajes.
- La definición de los momentos en que cada personaje intervendrá.
- La identificación del lugar/es y el momento/os en el que se desarrolla la situación.
- La construcción de un título de la escena que represente lo que se quiere transmitir.
- La representación teatral, ya que se presenta como un dispositivo óptimo tanto para el abordaje de la temática y el desarrollo de los objetivos planteados, como por la modalidad de los talleres y la población específica a la cuál va dirigida la intervención.

⁵ La configuración de la institución escolar adquiere relevancia como ámbito socializador a partir de las relaciones con los pares y como ámbito de expresión de identidades y condiciones juveniles diversas, que muchas veces entran en tensión con las regulaciones escolares. Esto plantea un escenario complejo que, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), constituye la *experiencia escolar* como trabajo subjetivo para situarse activamente en el entramado de expectativas familiares, en el orden de las jerarquías escolares y en el interjuego de los grupos de pertenencia.

Se utiliza este dispositivo de construcción de escenas porque se considera que la posibilidad de adentrarse en otros modos de expresión constituye una herramienta viable y adecuada para el trabajo en estas temáticas que implican para los jóvenes expresarse con el cuerpo y los gestos, además de la palabra, y permite la reconstrucción de sentidos desde un rol protagónico. El hecho de representar teatralmente crea un espacio entre ficción y realidad que abre la posibilidad de poner en el afuera del espectador situaciones difíciles de objetivar debido a los procesos de naturalización que son propios a la conciencia práctica de los actores sociales.

La representación de varias escenas por parte de los diferentes grupos constituye el tercer momento del dispositivo en el cual se busca tomar distancia de las visiones naturales de los conflictos y complejizar las visiones sobre los mismos a través del análisis de escenas y comentarios de los asistentes a modo de auditorio.

El dispositivo implementado intenta ingresar en el universo de sentidos de los jóvenes, generando intercambios discursivos que si bien “artificiales”, constituyen otro modo de ingresar en la dimensión del sentido que se juega en sus prácticas escolares (D’Aloisio et. al., 2010).

A continuación, presentamos una de las producciones grupales para analizar alguno de los sentidos puestos en juego por parte de los jóvenes sobre su experiencia escolar.

“Un día en el cole”⁶

En uno de los grupos, una de las primeras expresiones que surge es la vivencia de la “*incomodidad*”, dicho como, “*sentirse incómodo en la escuela*”. Este primer sentido lo trae un alumno y luego reaparece junto con otros en la lluvia de palabras que se les solicita a los jóvenes para construir una constelación semántica.

Algunas de las palabras escritas en la primer ronda de palabras: “*obligación, compañerismo, incomunicación, amistad,*

⁶ Reconstruimos a partir de aquí una de las representaciones titulada “Un día en el cole”. Las restantes representaciones se titularon: “Discriminación + Violencia= Injusticia.” “Las diferencias”, “Roces” y “Embarazo en la escuela”.

compañerismo, amistad, alivio, comprensión, respeto, compartir, confraternizar, cariño, chistes, juegos, compañerismo, convivencia, amistad, diferente, confianza, compañerismo, incómodo, discriminación, discriminación".

En una segunda ronda de palabras, la mayoría comienza a escribir enseguida, se leen las palabras escritas, de donde surge: *"respeto, respeto, integración, convivencia, compañerismo, no-discriminación, responsabilidad, diferencia, charlas, solidaridad, conflicto, compañerismo, amor, juegos, risas, alegría, alegría, nuevo, compañerismo, buena onda, amistad, maltrato, perdidos"*.

Uno de los jóvenes, pide pasar primero, ubica *"incómodo"* en el centro del afiche y *"amistad"* en la parte superior izquierda del mismo. Otro alumnos, agrega *"maltrato"* debajo de *"incómodo"* y *"obligación"* hacia la derecha del afiche. Las palabras se van ubicando cerca o lejos de otras palabras que ubican sus compañeros/as y como estas distancias van conformando líneas de sentido diversas, a veces contradictorias y a veces complementarias.

Así se va completando el afiche, hasta que antes de comenzar a leer todas las contribuciones, uno de los chicos pide un fibron y una hoja, y escribe signos de interrogación "¿?" que ubica en el centro de la producción debajo de *"incómodo"*. Sus compañeros le preguntan "qué significa eso", responde: "fue una ocurrencia que tuve porque no sabía qué poner cuando pidieron escribir una palabra... el signo de pregunta también es porque ¡¿qué quiso decir con *"incómodo"*?!"

Esta contribución habilita la interrogación y produce un conjunto de explicitaciones de parte de varios integrantes del grupo que narran distintas vivencias de incomodidad en la escuela, a las que se agregan vivencias de incomunicación, maltrato verbal y faltas de respeto de los adultos a los jóvenes.

Escenas de la obra "Un día en el cole"

A partir de allí el grupo se organiza y construye una escena para dramatizar que incluye tres actos. El primer acto los alumnos la titulan "Se arma el quilombo"⁷. Se desarrolla en el aula,

⁷ Expresión idiomática del lunfardo rioplatense que significa que se arma un conflicto entre determinadas personas.

los alumnos están sentados en sus bancos y entra el profesor a la clase, saluda y comienza a explicar su clase. El conflicto comienza a partir de una pregunta que realiza una alumna al profesor referida a lo que está explicando, ante la cual el profesor al comienzo le pide que no lo moleste y luego hace callar a la alumna: *"No me moleste señorita, estoy explicando"*; al insistir la alumna, el profesor: *"Cállese la boca, estoy explicando, todavía no terminé"*, la alumna le dice *"como quiere que siga la explicación si no entiendo"*, (el resto de los alumnos se ríen). Comienza la discusión entre profesor y alumna, El profesor dice, *"no me falte el respeto, hable más bajo"* a lo que alumna responde a los gritos: *"Ud. no me falte el respeto, si yo le pregunto bien, porque me contesta así"*, se sube el tono de voz, comienzan a insultarse y terminan a los gritos. La alumna sale del aula con gestos de enojo y gritando, pide a compañeros que la sigan a hablar con el director. Se suman dos compañeros de la alumna de los cuales uno tenía encendido su teléfono móvil con música y discute con el profesor por la forma en que se dirigió a su compañera. El profesor dice con enojo y levantando el tono de voz *"váyase, váyase, que me importa a mi (...) se van a dirección"*.

El segundo acto se titula: "No dan bola".⁸ Esta parte se desarrolla en la tutoría. Se muestra al profesor tutor leyendo el periódico muy distendido. En ese momento llegan los tres alumnos enojados desde el aula, saludan y piden hablar con el director. El preceptor pregunta: *"qué asunto es"*, los alumnos quieren hablar acerca del problema con el profesor y el preceptor los interrumpe: *"Eh..., escucha, estábamos en la clase de matemáticas y..."* Profesor Tutor: *"Pará!, pará!..."*, la alumna responde: *"...no, pará!, ¡el viejo me insultó!"*. Otro alumno también responde al preceptor y éste señala: *"así no, vos estás muy exaltado"*, la alumna se pone nerviosa por no poder explicar la situación y comienza a levantar la voz, preceptor le pide que baje la voz y habla en defensa del profesor diciendo: *"yo no puedo creer lo que me decís, si es muy buen profesor, nunca hemos tenido quejas de él"*. Llaman a la vice directora, entra en escena y pregunta: *"qué pasa"*, los alumnos tratan de explicar

⁸ Expresión idiomática en Argentina que se usa cuando alguien no presta atención a otras personas.

de nuevo la situación; la vice directora y el preceptor hablan entre ellos desacreditando lo que dicen alumnos y la alumna dice: *“pero me faltó el respeto”*, el preceptor dice: *“yo no lo puedo creer, si tienen alguna queja se van a dirección”*.

Finalmente, el tercer acto se titula “En dirección”. En la escena se encuentra el director hablando por celular. Luego entran los alumnos, lo saludan y éste les hace seña que esperen ya que está hablando por teléfono. Después de un rato, corta la llamada y como ignorándolos pregunta: *“¿Qué pasa ahora?”* Los alumnos hablan todos juntos tratando de explicar situación, el director golpea la mesa y ordena, levantando el tono de voz, pidiendo que hablen de a uno. La alumna explica la situación. El director pide llamar al profesor porque no cree lo que dicen los alumnos. Entra el profesor y dice que quiere poner amonestaciones a los alumnos porque se “sublevan” en clase, le faltaron el respeto; los alumnos comienzan a discutir con el profesor levantando el tono de voz, la alumna dice: *“usted no deja hablar... usted es el que se subleva”*. El director vuelve a preguntar qué pasó, les exige a los alumnos que se sienten mientras habla con el profesor, éste da su versión de lo que pasó y dice que se merecen sanción. El director pide hablar con los alumnos, sale el profesor. Los alumnos le explican nuevamente la situación y dicen que profesor no los escucha y que los “trata de ignorantes”, el director expresa que va a hablar con el profesor porque les quiere poner amonestaciones, dice: *“no les prometo nada, voy a tratar de convencerlo de que no los sancione, pero si el profesor lo decide van a correr las amonestaciones o suspensiones”*. Los chicos se enojan y luego piden “por favor” que no los suspenda; el director les pide que se retiren. Se encuentran en el escenario Profesor-Director. Este último le pregunta si cree que los alumnos se merecen sanción por lo ocurrido, el profesor dice: *“Yo vengo, doy clases y si no quieren escuchar que se vayan... les tuve que pedir por favor que apaguen el móvil”* con enojo y sin mirar al director sigue hablando sobre las interrupciones en clase de la alumna y persiste en la idea de poner sanción. El director le explica que con otra amonestación la alumna queda libre del cursado, pregunta si no hay otra medida. Acuerdan profesor y director que la próxima clase se tomará una evaluación y dice el profesor: *“En las notas de calificación se verá”*.

Las expresiones que volcaron los jóvenes tanto en los espacios grupales como en las escenas dramatizadas, refieren principalmente a las relaciones conflictivas que mantienen con los adultos en las escuelas.

Estas denominaciones, de alguna manera, ponen de manifiesto líneas de sentido que ya aparecen en la constelación semántica y que permiten comprender cómo significan su experiencia escolar a partir del título *“un día en el cole”*, visibilizando la recurrencia de este tipo de situaciones en su vida cotidiana escolar.

En la escena se pueden observar algunas recurrencias de sentido en las relaciones entre jóvenes y adultos: éstos aparecen representados como sujetos que no escuchan y esgrimen distintos estereotipos y estigmatizaciones sobre los jóvenes, prevaleciendo una mirada negativa sobre los mismos. Los jóvenes se muestran indignados, molestos por no poder hablar y ser escuchados. Acumulan sentimientos de enojo y no pueden expresar su opinión.

Si analizamos los sentidos que aparecen acerca de las relaciones entre jóvenes y adultos en la dramatización, vemos que tanto el *trato* o modo de vinculación del profesor es un indicador muy sensible para los alumnos: “No me moleste señorita, estoy explicando”, “Cállese la boca, estoy explicando, todavía no terminé”. Pero también lo son las formas de enseñar y de indicar interés o no por el aprendizaje de los chicos. Por ello el reclamo de la alumna: “Cómo quiere que siga la explicación si no entiendo”, incide directamente en el clima del aula, ya que el conflicto comienza a expresarse a partir de cierta disconformidad con un modo de enseñar que no incluya a los jóvenes como participantes activos.

Frecuentemente, estas expresiones de los alumnos suelen ser vistas como disruptivas del trabajo escolar por los adultos de la institución. Sin embargo, aquí aparecen desde otros sentidos y no necesariamente tienen que ser vistas como tales. Si nos ubicamos desde el punto de vista de los jóvenes pueden pensarse como una forma de afrontamiento y resistencia frente a una experiencia escolar que construye el desinterés por el conocimiento más que promoverlo, como plantean Paulín y Tomasini (2007).

Las formas del “trato” que los profesores dispensan a los alumnos son claves desde la perspectiva de los jóvenes y hacen referencia a la dimensión vincular de la relación educativa y no solo como relación académica centrada en la instrucción. En esta dimensión vincular los jóvenes de las generaciones actuales esperan que se cumpla un “principio de reciprocidad” que como plantean Dubet y Martuccelli (1998), en la escolaridad secundaria sustituye a la idea de obediencia “natural” esperada en la escolaridad elemental para los niños, ya que los alumnos adolescentes más que protestar contra la autoridad exigen más bien consideraciones personales, reciprocidad de actitudes y respeto de sus derechos por parte de los adultos.

Los sentidos diferentes que se juegan sobre el *respeto* en la relación educativa en clave de relación intergeneracional, también emergen en esta representación mostrando las tensiones y conflictos habituales entre adultos y adolescentes en la escuela secundaria.

Alumna: *“Ud. no me falte el respeto, si yo le pregunto bien, porque me contesta así”*. Alumna dice: *“pero me faltó el respeto”*, el preceptor dice: *“yo no lo puedo creer (que el profesor les haya faltado el respeto), si tienen alguna queja se van a dirección”*. Los jóvenes esperan un reconocimiento subjetivante de los profesores, mientras que éstos, quizás presentados en forma extrema en la representación, no los miran ni escuchan, hablan por el teléfono móvil, leen los diarios, no confían a priori en sus versiones y no permiten que expresen su derecho a réplica.

La resolución de los conflictos termina con la anulación de uno de los sujetos de la relación, en este caso, los jóvenes, ya que las alternativas expresadas van desde la expulsión, la sanción disciplinaria o las prohibiciones y amenazas constantes en la comunicación cotidiana. En este caso particular el desenlace de la escena se “resuelve” mediante un desplazamiento de la sanción disciplinaria a la evaluación. El profesor dice *“En las notas se verá”*.

En forma coincidente a los resultados de nuestros estudios (López, Paulín y Tomasini, 2008) sobre las perspectivas de los jóvenes acerca de los conflictos en las relaciones educativas e institucionales en la ciudad de Córdoba (Argentina), las producciones dramáticas de éstos dispositivos señalan tres aspectos

“sensibles” de las prácticas educativas para ellos: *relación vincular, propuesta pedagógica y regulación disciplinaria*; que a su vez se relacionan con la emergencia del conflicto en el aula y la crisis de autoridad de los profesores.

Los plenarios: oportunidad de análisis y reflexión

En los plenarios se dramatizaron las escenas relativas a la experiencia escolar, previamente elaboradas en cada los espacios de pequeños grupos. Luego de que cada grupo representó su escena se abrió un espacio de comentarios en el que se expresaron reflexiones sobre las relaciones de los jóvenes entre sí y con los adultos en la escuela.

El plenario permite a los participantes de la jornada apreciar la diversidad de producciones de los talleres. Aquí cobra relevancia la dimensión de lo colectivo del trabajo realizado por todos/as los/as participantes. Allí se presenta la producción lograda en cada taller. Se produce una complicidad entre aquellos/as que representan y el público espectador (aplausos, risas, comentarios) generando una potencia colectiva. Asimismo, al abrir un espacio de comentarios, permite re-significar aquello producido, abrir a nuevos interrogantes, producir un nuevo movimiento.

Los participantes se convierten en voceros protagonistas quebrándose el anonimato institucional. El espacio, tiempo y ritmo escolar se modifica produciéndose otros modos de apropiación de la experiencia escolar mediante su puesta en análisis. Se produce en los participantes un modo distinto de estar, no al modo de un dictado de clases habituales, son ellos los que construyen sentidos posibles y por ello el dispositivo permite, habilita y dispone a la interpretación colectiva.

Cabe señalar que el dispositivo se traslada de la universidad a los centros educativos en un segundo momento con los grupos de jóvenes que participaron de la experiencia, en los cuales se presenta un audiovisual con todas las representaciones en talleres Coordinados mediante la técnica de grupos de reflexión se propone el análisis de cada una de las escenas, las referencias a su experiencia escolar y la generación de estrategias o acciones destinadas a abordar los conflictos reseñados desde varias alternativas. También se realizan talleres con el profesio-

rado, tutores y directivos con la misma dinámica que para los jóvenes. Finalmente se documenta mediante registro fílmico cada taller y se relevan testimonios personales de los alumnos/as sobre esta experiencia a modo de evaluación.

Conclusiones sobre el dispositivo de intervención

Consideramos conveniente insistir acerca de que el abordaje del diseño y este tipo de dispositivo de representación teatral es construido a partir del tema o problema a abordar, es decir, no hay diseños y dispositivos aplicables en serie, sino instrumentos y herramientas delimitadas a partir de los objetivos y fines que se persigan, del marco teórico que se tenga y del tema a trabajar.

Al hablar de dispositivos recuperamos las consideraciones que realiza Ana María Fernández, quien refiere el término como *artifícios tecnológicos* diseñados en intervenciones institucionales y/o comunitarias: "el dispositivo es pensado como máquina que dispone a, que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad de latencias grupales, institucionales y/o comunitarias" (Fernández: 2007, p. 115).

En esta presentación, hemos intentado explicitar los alcances y posibilidades que adquiere el trabajar con el dispositivo de representación teatral en la medida que constituye un artificio que logra desarmar las modalidades habituales de trabajar con los/as jóvenes las situaciones conflictivas en la escuela (a través de mecanismos de disciplinamiento o interpelaciones reflexivas que no contemplan formatos dialógicos). Entendemos que pre-dispone de otra manera a los sujetos, constituyendo espacios colectivos y creando otros modos de enunciación posible.

También consideramos que el dispositivo abre a la visibilidad de situaciones naturalizadas, crea condiciones para la identificación de líneas de sentido por parte de los mismos actores y permite en su revisión por parte de los adultos la reflexión sobre las prácticas socioeducativas con los jóvenes. Las escenas se construyeron a partir de la emergencia de sentidos por lo que, al decir de Ana María Fernández, "*el dispositivo no pre-viene, no prescribe sino que dis-pone a la invención de los participantes...*" (2007, p. 154).

Creemos que el dispositivo ha sido productivo para elaborar –en esta situación puntual de encuentro entre el equipo coordinador y los jóvenes– multiplicidad de *sentidos ligados a la experiencia escolar*; así es como pudieron significarla desde la soledad, la violencia, la injusticia, la ausencia de la intervención adulta y/o el autoritarismo pero también desde vivencias significadas como situaciones de solidaridad y amistad entre adolescentes.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar. Buenos Aires. Paidós.
- BARDISA RUIZ, T. (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". Revista Iberoamericana de Educación, 15 (pp. 13-52).
- BONVILLANI, A., PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2003). "Aportes de la construcción de grupos operativos en la instituciones educativas: relecturas y precauciones." en Correa A. M. (ed): Notas para una Psicología Social como crítica a la vida cotidiana, (pp. 135-146) Córdoba. Brujas.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires. Losada.
- D'ALOSIO, F., GARCÍA BASTÁN, G. y SARACHÚ LAJE, P. (2010). "La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje". En: *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*. Vol. 1, n.º 2, julio 2010, pp. 97-108. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- FERNÁNDEZ, A.M. (1989). El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2007). Las Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires. Biblos.
- IBÁÑEZ, T. (1994). "La dimensión política de la Psicología Social", en Bernardo Jiménez (coord.) *Psicología Social Construcionista* (pp. 281-297) Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

- JIMÉNEZ RUIZ, J.L. (1991). "Hacia un modelo teórico que describa la estructura semántica de los significados denotativos". *Revista Estudios Lingüísticos Universidad de Alicante*, 7 (pp. 61-97).
- LEÓN VEGA, E. (1999). Usos y discursos sobre la vida cotidiana. México. Anthropos.
- LÓPEZ, C.J., PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2008). "Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista", en Paulín H. y Tomasini M. (Eds.): *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*, (pp. 67-100). Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2008). "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Vasilachis I. (ed.): *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-236). Buenos Aires. Gedisa.
- PAULÍN, H. (2002). "Psicología Social y Escuela: supuestos y líneas de trabajo en los problemas de disciplina y convivencia", en Paulín H. y Rodigou M. (eds.): *Cuadernos del Campo Psicosocial: Hacer/es en Psicología Social* (pp. 67 -83) Córdoba. Brujas.
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2007). "Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas", *Revista Conciencia Social*, 10, (pp. 67-74).
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- PICHON RIVIERE, E. (1977). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- SPINK, M.J. (2000). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. San Pablo. Cortez Editora.
- STAKE, R. (1995). *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín. Universidad de Antioquía.
- WORONOWSKY, M. (1992). "¿Tiene vigencia el grupo operativo?" en Woronowski M. y Jasiner G (eds.): *Para pensar a Pichón* (pp. 97-122). Buenos Aires. Lugar.