

Tesis de Licenciatura:

**Los alumnos de escuela
primaria: una
aproximación a la
mirada de los niños
sobre la institución
escolar**

Universidad Nacional de La
Pampa

Facultad de Ciencias Humanas
Licenciatura en Ciencias de la
Educación

Tesista: Maldonado Silvia C.

Directora: Dra. Alzamora Sonia

Agradecimientos...

A mi familia, por su apoyo incondicional en estos años de estudio y proyectos (tantos viajes a Retiro...)

A mis compañeras de la Facultad, con quienes compartimos este sueño. A la UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas, sede Gral Pico, que lo hizo posible con la carrera a distancia.

A Adriana, que nos acompañó en cada paso, asesorándonos y ayudándonos desde Gral Pico.

A mis compañeros de trabajo en las Escuelas Bonaerenses, que me sostuvieron en los tiempos de cansancio y me motivaron a continuar, aportando ideas y material a mis trabajos.

A las escuelas en las que realicé la presente investigación, por su apertura y colaboración.

A Silvana, que desde su biblioteca leyó e investigó conmigo tantas veces...

A Ariel, que vio en mí potencialidades profesionales no desarrolladas y me estimuló para que estudie más.

A mi profesora tutora, por el constante estímulo y acompañamiento, por seguir tan genuinamente mis ideas, por las horas de lectura de mis escritos y todo su compromiso de trabajo del que tanto he aprendido.

A mi esposo, que soportó mis ausencias, viajes y tiempos de estudio, reconociendo siempre mi esfuerzo y alentándome a seguir.

A mi hermana, con quien nos subimos a un micro un día para llegar a la UNLPam y comenzar este camino...

Gracias...

Índice

Agradecimientos

Introducción	5
Planteamiento del problema.....	7
Objetivos	8
Antecedentes	8
Justificación.....	12
Capítulo I: Encuadre teórico.....	13
1.1 ¿Quién es el alumno?	13
1.2 La Escuela Primaria	14
1.3 Representaciones Sociales	16
Capítulo II: Consideraciones metodológicas.....	21
2.1 Contextualización de referentes	21
2.2 Características de la metodología	23
2.2.1 Unidades de análisis y muestra.....	23
2.2.2. Selección de instrumentos	23
Capítulo III: Análisis de los datos	29
3.1 Descripción de las escuelas	29
3.1.1 Escuela Pública	29
3.1.2 Escuela Privada	32
3.1.3 Características socioeconómicas de la comunidad educativa.....	35
3.2 Categorías de análisis	37
3.2.1 Presentación y análisis de los datos de campo	39
1-Motivación de elección de la escuela	39
2-Normas de convivencia	42
2.2 Interrelaciones sociales en la escuela y normas	45
3-Valoraciones entre pares	50
3.1-Valoración del mejor alumno	53
4-Relación con los adultos de la escuela	55

5-Evaluación de la propuesta escolar.....	57
6-Valoración de la experiencia escolar	61
6.1-Valoración de estudiar en la Escuela Primaria	67
7-Características que debe tener una buena Escuela Primaria .	69
Capítulo IV: Consideraciones finales	72
4.1-Para seguir pensando	80
Bibliografía.....	82
Notas	88
Anexo I Protocolos de encuestas	90
Anexo II Protocolos de entrevistas.....	94

Introducción

Cuando se leen investigaciones que estudian diferentes niveles del sistema educativo formal, prevalecen aquellas que tienen como protagonista al docente en su rol, en su formación, en su experiencia; también aquellas que versan sobre los elementos que hacen a una clase: el *currículum*, la planificación, el espacio de las aulas, la tarea académica, el tiempo, la excelencia; la política educativa, niveles de implementación... pero ¿dónde queda la experiencia del niño, sujeto de la educación primaria: el alumno?¹

La agenda de la didáctica general (Camilloni, 1996; Celman, Palou de Maté y Eldestein, 1998; Litwin, 2006; Porlán Ariza y Martín Toscano, 1994), ha retomado en las investigaciones los temas como el pensamiento del profesor y algunas cuestiones acerca del pensamiento de los alumnos con respecto a puntos específicos de la enseñanza, como por ejemplo la corrección de trabajos, el estilo de evaluación del profesor. De estos trabajos, Gvirtz (2000), Litwin (2006) y Pineau (2005) remiten a miradas de adolescentes.

La presente investigación busca ser un aporte para el conocimiento de las representaciones de los alumnos. La escuela primaria básica es el nivel en que se deben integrar todos los niños por un mandato tradicional de obligatoriedad y se asegura –desde las autoridades educativas ministeriales– que funciona sin mayores dificultades; es decir, en él rápidamente pueden ponerse en práctica innovaciones y cambios (como incluir los comedores o personal correspondiente a planes sociales, nuevas propuestas curriculares, actividades que incluyan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), con alta demanda de matrícula en las escuelas públicas y en algunas privadas, donde los padres se preocupan por elegir la institución adecuada y acompañan a los niños cuidando y acompañando sus progresos (acompañamiento que va dejando lugar a la autonomía en los niveles educativos siguientes: secundario, terciario).

La escuela primaria es un lugar privilegiado para escuchar voces silenciadas: las de los alumnos, que quizás en este nivel pocas veces hayan

¹ A lo largo del presente escrito usaré este modo de denominación generalizado (los alumnos, alumno, niños, los docentes, etc.) a los solos efectos de mostrar una escritura más económica pero sin desconocer ni marginar las diferencias de género existentes.

expresado sus opiniones ya que los adultos deciden por ellos. Muchas veces los docentes y padres no tienen explicaciones o respuestas frente a actitudes agresivas o indiferentes de los niños en la institución educativa, un paso positivo puede ser darles la palabra y develar sus pensamientos, sentimientos y necesidades en su tránsito por la escolaridad primaria.

Normalmente nos acostumbramos al funcionamiento de las instituciones y concluimos que la presencia de las mismas en nuestra sociedad y cultura es imprescindible, necesaria, natural. Se asocian a una temporalidad indefinida: existen desde siempre y para siempre. Así sucede con las escuelas. Habitados a ella, familiarizados con su funcionamiento y deudores en mayor o en menor grado de sus beneficios, suponemos que toda educación se asocia y se concentra necesariamente en la escuela. Sin embargo, la escuela es un producto histórico, una verdadera construcción cultural con condiciones de surgimiento y de construcción en un momento dado de la civilización occidental.

Las escuelas de hoy se parecen mucho a las escuelas de la modernidad (siglos XVII-XVIII); pero los niños de hoy no son como los de ayer. La sociedad, en constante cambio, exige de las instituciones escolares un constante avance y evolución para responder a las necesidades de los niños y sus familias. Con una estructura formal que responde a un mandato fundacional de la escuela en la modernidad, hoy se habla de crisis de la escuelaⁱ que afecta también a otras instituciones como la familia, históricamente encargadas de poner el saber y la cultura a disposición de los más jóvenes. Los cambios de los últimos veinte años han alterado el paisaje de la escuela en muchos aspectos: nuevas identidades juveniles, impacto de la crisis social, precarización del trabajo docente, transformación de los modos de producir y acceder al conocimiento, extensión de la educación media y superior a nuevos sectores sociales, bajo impacto de la experiencia escolar en la construcción de ciudadanía; son algunos de los rasgos emergentes en la escolarización contemporánea.

Por lo anteriormente dicho, pensar la escuela y sus problemas, construir el relato de lo que allí acontece parece ser hoy una condición de posibilidad de la transmisión en general y de la enseñanza en particular. Desnaturalizar la escuela y el aula, dar lugar a las palabras de los alumnos que las habitan y que muchas veces la consideran “aburrida”, “sin color”ⁱⁱ puede permitir pensarla,

mejorarla, reconstruirla, intervenir en ella de múltiples modos. Hacer la cuenta de lo existente hoy en la escuela para tornar visibles sus problemas, delinear el boceto de una agenda de temas pedagógicos que es necesario abordar y, a partir de su análisis construir nuevas herramientas, otras formas y alternativas de intervención que hagan posible revalorizar las experiencias escolares de niños y jóvenes, dotándolas de nuevos sentidos.

Planteamiento del problema.

La intención del presente trabajo es conocer las representaciones sobre la escuela primaria de los alumnos que cursan el último año: 6° año en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

¿Cuáles son las representaciones de los alumnos acerca de la escuela primaria?, ¿qué experiencias vividas allí considera importantes? ¿Cuáles son los registros construidos de la vida escolar? ¿Cómo intervienen en ese proceso los familiares y los grupos de pares?

A partir de sus experiencias escolares en la convivencia diaria con pares, con las propuestas de trabajo y con las normas de la institución escolar es que el niño construye una imagen de escuela. Si conocemos qué piensa, qué experimenta, entonces conoceremos su representación de la escuela primaria.

Los niños que cursan el último año obligatorio del nivel primario, por su edad y desarrollo cognitivo, pueden realizar evaluaciones y expresar y/o defender sus ideas y opiniones acerca de la institución escolar en la cual cursan sus estudios, por eso se decide trabajar con los alumnos de 6° año buscando develar las representaciones construidas sobre la institución escolar en esta etapa de escolaridad que están por finalizar.

Esta investigación se plantea en la zona norte del Gran Buenos Aires, en el partido de Tigre, en dos escuelas de distinta gestión (pública y privada). De este modo se pretende comparar niños que si bien pertenecen a la misma zona difieren en su trayectoria escolar por la asistencia al tipo de escuela y en algunos casos por la condición económico-social familiar.

Objetivo general:

- Conocer las representaciones sobre la escuela primaria de los alumnos de 6° año, pertenecientes a escuelas de gestión pública y privada, de la localidad de El Talar, partido de Tigre, en la zona norte del Conurbano Bonaerense.

Objetivos específicos:

- Describir los contenidos de las representaciones de los niños acerca de la escuela primaria.
- Reconocer la relación existente entre la trayectoria escolar de los alumnos y los significados construidos por ellos sobre la escuela primaria.
- Identificar los modos de intervención de los aspectos familiares y de los pares en la construcción de las representaciones de los alumnos acerca de la escuela.
- Comparar las representaciones de los alumnos según condiciones de gestión pública y privada de la escuela.

Antecedentes: investigaciones que focalizaron en los alumnos del nivel primario.

Existen aportes de investigaciones en el campo de las representaciones sobre diversos aspectos de la escuela que brindan información y orientaciones significativas a esta investigación. Jackson (1996) aportó conclusiones acerca de las enseñanzas implícitas, es decir, aquello que los alumnos aprenden de sus profesores más allá de sus discursos y de las actividades planificadas. Aprenden de sus actitudes y los marcan ciertas palabras, frases o gestos de los mismos. Jackson estudia las enseñanzas implícitas en la trama de una historia, recorre su propia biografía escolar y reflexiona acerca de lo que aprendió más allá de lo que le fue estrictamente enseñado, es decir, aquello que implícitamente se va marcando en el alumno a través de lo vivenciado en el aula, con cada profesor que le deja su impronta.

En la experiencia educativa del traspatio escolar, Toledo Hermosillo y otros (México, 1998) se proponen traer a primer plano y hacer protagonistas del trabajo de investigación a los sujetos relegados de la escena escolar: los alumnos. Muestran cómo se expresa la subjetividad de los niños durante la

enseñanza (motivación, aburrimiento, distracción, disciplina). Para ello, adoptan una mirada novedosa que consiste en recuperar a dicho sujeto mediante las prácticas de preguntar al educando, prestar atención a sus titubeos, tomar en cuenta los conocimientos y saberes previos, rescatar sus errores, transitar con sus distracciones y descifrar las historias para, en ellas, anclar el nuevo saber generado en el acto comunicativo que tiene lugar en el salón de clases. Las autoras comparten diferentes perspectivas del sujeto, tanto desde la teoría del psicoanálisis como del trabajo educativo en el aula; indican que el sujeto es único y producto de su historia y precisamente en esto reside su diversidad.

La relación de los niños con la escuela, la motivación para el aprendizaje, la comunicación y la organización escolar con sus normas han sido los temas de investigaciones realizadas por Velázquez Guzmán en México. En una de ellas, realizada en 2007, se propone comprender un problema de comunicación que encontró en una escuela primaria pública al observar el desarrollo de la clase de un grupo de 6º año, problemática recurrente en la docencia a nivel básico (según la autora): las formas distintas de entender el trabajo en el salón de clase por parte del docente y por los alumnos. Luego de exponer los registros de clase donde encontró estas dificultades de comunicación hace hincapié en el modelo de la escucha para comprender el sentido que el otro da a la tarea.

La misma autora antes citada, Velázquez Guzmán, en otro trabajo realizado en 2005, sobre las normas de convivencia enfoca la tensión presente entre el comportamiento del alumno y el cumplimiento de la normatividad en las circunstancias en que la está aplicando el maestro. Esta tensión se estudió a través de las actitudes valorativas que los alumnos expresan hacia las normas por medio del análisis de sus argumentos y acciones, con los que dan respuesta, cuestionan y proponen ciertas acciones frente a la regla o a la aplicación de la sanción en determinadas circunstancias. La investigadora parte de la afirmación que los alumnos han vivido procesos de socialización en su familia, en la escuela y como parte de la sociedad y comprenden la normatividad de una manera particular que es necesario conocer. El propósito fue investigar estos fenómenos para contribuir al esclarecimiento de las condiciones que favorecen la comprensión, el ejercicio y la participación de los alumnos en la construcción de valores comunitarios en la escuela. En estas

investigaciones la autora propone dar voz a los alumnos para comprender aspectos de la vida escolar.

Sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias, puede mencionarse la investigación de Milstein y Mendes (1999, Universidad del Comahue, Argentina). La misma se realizó en escuelas primarias de distintos barrios de Neuquén y Río Negro. Los resultados de este trabajo etnográfico concluyen que la institución realiza una importante tarea sobre el cuerpo de los alumnos bajo la forma de orden escolar. Los sujetos tienen corporizados significados de espacio y tiempo así como tienen incorporadas predisposiciones a actuar de cierta manera en ciertos contextos espacio-temporales. Relatan juegos y experiencias de clase a través de las cuales pueden observar que la maestra regula el espacio y el tiempo en que se mueven los alumnos, no dejándolos ser espontáneos. Hablan de un orden inscripto en los cuerpos como condición necesaria de la reproducción social.

Otra investigación de corte etnográfica realizada en dos centros primarios por Gijón Casares (2004, Universidad de Barcelona, España) se propuso investigar las relaciones sociales en la escuela: los “encuentros cara a cara” que se dan a diario entre los alumnos y sus docentes y entre los alumnos que estructuran la manera de ser y sentir en la escuela. Así desarrollaron una triple tipología de encuentros: unos que ayudan a construir el conocimiento, los que manifiestan el afecto y cuidado, los que formulan correcciones y recriminaciones. Estos encuentros influyen en el clima y atmósfera que se respira en la escuela y en la que los alumnos se desenvuelven.

También ha sido una inquietud de estos investigadores el papel de la escuela en la vida del niño y en la formación de su subjetividad: Finardi, en una investigación realizada en Madrid (2005) sostiene que los niños de hoy se encuentran hiperescolarizados por la cantidad de ofertas para pasar su tiempo libre, que los encasilla en tiempos y espacios similares a los escolares. La enseñanza tradicional produjo en los alumnos cierto malestar que los aburre, los abruma y no los deja ser creativos y libres en el aprendizaje. Esto se propuso demostrar en un trabajo de investigación que, centrado en la escuela primaria, observó los recreos en contrapartida de las clases. Observan que los niños se expresan libremente en ellos y por esto, recomienda a los maestros que si quieren conocer realmente a sus alumnos, los observen en estos

espacios, ya que en la clase están inhibidos y en recreo se despliega su personalidad con espontaneidad.

En Barcelona, entre los años 2003 y 2006 se ha llevado a cabo una investigación titulada “*El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*” (Hernández Fernando y otros)ⁱⁱⁱ en la que se ha estudiado el papel de la escuela primaria en la construcción de las subjetividades infantiles en el contexto de un mundo cambiante. Para responder a este desafío se exploraron algunas experiencias y espacios de relación que tienen lugar en cuatro escuelas primarias y se han descubierto indicios de cómo las subjetividades de los niños y las niñas se experimentan y proyectan, así como las representaciones de la infancia se derivan de los discursos y las prácticas escolares.

Estos trabajo abrieron el juego al ir develando los pensamientos, opiniones y sentimientos de los alumnos frente al trabajo escolar, las relaciones que se dan en ese ámbito, lo que ellas enseñan para la vida, las dificultades de las clases y las libertades de los recreos, lo que les produce malestar, indiferencia o motivación de este proyecto de los adultos que deben asumir como suyo.

Es interesante observar que la mayoría de las investigaciones relevadas no se producen en Argentina, siendo minoritarias aquellas que otorgan la voz a los alumnos. Tal vez se encuentren estas categorías de análisis dentro de otras investigaciones que abordan la escuela secundaria, sobre adolescentes o adultos. Estas observaciones permiten suponer que es un campo en que es valioso avanzar con nuevos aportes.

Conocer las representaciones de los niños puede ofrecernos una mirada diferente sobre los problemas escolares, dando protagonismo al alumnado como sujeto activo en la vida escolar. Probablemente el punto central de las iniciativas que se proponen dar la voz al alumnado tiene que ver con la necesidad de remover nuestras ideas tradicionales sobre los niños y los jóvenes, sobre su estatuto de alumnos y sobre la creencia en la verticalidad de las relaciones pedagógicas. Como han asegurado Rudduck y Flutter (2007), necesitamos ver de otra forma al alumnado, abandonar la “ideología de la inmadurez” y la “visión adultocéntrica” (p. 24) de la infancia y la juventud para poder así reconocer a los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas, con los pares y docentes. La voz de los

alumnos de 6º año nos puede proporcionar una perspectiva inusual sobre los problemas escolares, una mirada a la que no estamos acostumbrados porque enfoca y pone en evidencia aspectos centrales de vida en la escuela.

Justificación

La presente investigación aportará conocimiento acerca de las representaciones que los alumnos construyen sobre la escuela primaria, acerca de sus vivencias con los adultos y pares con los que se rodean en la Institución.

Al socializar sus resultados con los actores de las instituciones donde se realizará la investigación puede constituirse en un aporte significativo a la organización del trabajo y planificación como así también a la revisión de los vínculos docentes –alumnos, alumnos-alumnos y comunidad; posibilitaría a los docentes, directivos y demás personal institucional (secretarios, asesores, personal del Equipo Orientador Escolar (EOE) comprender la significación que otorgan los niños a la escuela de nivel primario.

Conocer y comprender la dinámica escondida de los grupos^{iv}, esa que se comparte cada día en los diferentes espacios de la escuela y que es causa de alegría o descontento en los alumnos, de colaboración o rebeldía frente a las propuestas de aprendizaje y, muchas veces, de conflictos de convivencia o agresiones, puede ayudar a renovar la propuesta de estas instituciones.

Al comparar propuestas pedagógicas de dos escuelas cercanas pero de administración pública y privada (que genera diferentes propuestas pedagógicas, de espacios, de tiempos, de autoridades) también nos permitirá conocer los modos de intervención de este aspecto en la experiencia vivida en la propia escuela y sus significados en la construcción de la representación de la escuela por parte de los niños.

Capítulo I: Encuadre teórico

A continuación se presentarán los conceptos teóricos centrales que orientan la investigación. Se desarrollarán en el siguiente orden:

-El alumno: se abordará el concepto de alumno como protagonista de la experiencia escolar. El mismo se considera, siguiendo el planteo de Gimeno Sacristán (2003), como invención del adulto que ve en todo niño un sujeto escolarizado. Este es el punto de vista que guía el trabajo: desnaturalizar la mirada sobre el niño-alumno que asume el proyecto escolar del adulto.

-La escuela: se realiza un recorrido desde su construcción social surgida entre el siglo XVII y XVIII; se caracterizan sus elementos constitutivos y los desafíos de cambio que enfrenta en la nueva sociedad contemporánea.

-Las representaciones sociales: se desarrolla la teoría de las representaciones sociales desde la Psicología Social, abordando los desarrollos más significativos para este trabajo desde los principales autores en el tema.

1.1 ¿Quién es el alumno?

Según Gimeno Sacristán (2003) el alumno es una invención, es un sujeto escolarizado. El autor argumenta que la escolarización, desde sus orígenes como forma de control y encierro de la infancia, siempre fue, y sigue siendo, un proyecto del adulto sobre el niño.

Así, en la “idea de alumno” se representa a un menor bajo la tutela de un mayor, dentro de una institución, aprendiendo la cultura de su sociedad para algún día, siendo adulto, pueda incorporarse a ella.

Hoy ser menor lleva adherida la condición de ser alumno. Cuando miramos a un alumno, vemos tras él a un menor; y cuando estamos ante un menor, seguro que lo imaginamos como un estudiante de algo.(Gimeno S., 2003, p. 121).

Cuando hablemos del alumno en este trabajo, nos referiremos a él en el sentido dado por Gimeno (2003) como una construcción de los adultos que impone la imagen de un menor escolarizado, atrapado en una institución donde

las decisiones se toman por él, para su bien, para su futuro, sin prestar mucha atención a sus opiniones al respecto y sin opción a rechazar la propuesta.

La escuela se ha naturalizado igual que la idea de alumno, dice Gimeno (2003); está tan asentada en el paisaje social que sería difícil imaginar un mundo sin ella. Pasar por la escuela es un rito obligado en la vida de todos los individuos y se convierte en una experiencia central en la vida de las personas. Sostiene que la vida en la escuela “hace al alumno”; las prácticas y las rutinas que en ella se desarrollan, son modos de vivir que influyen en la conformación de la personalidad del alumno. “El niño va a la escuela y ésta hace al niño” (p. 148).

Este autor conceptualiza la institución escolar como una invención cultural donde el adulto toma las decisiones:

La escuela constituye una invención cultural singular... Sus pupitres, sus horarios, la sucesión de grados y niveles, el contenido de los currícula, los exámenes, los profesores especializados... no se han constituido gracias a los menores ni necesariamente por el bien de ellos, en todo caso lo habrán sido para lo que queremos hacer de ellos. (Gimeno, 2003, p. 163).

El paso obligado por la escuela nos ha marcado a todos, tal como afirma Pineau (2005) a modo de síntesis de su recopilación de textos de escritores y otras celebridades que relatan sus experiencias escolares como alumnos (páginas escritas que permiten reconstruir experiencias escolares argentinas en el nivel primario y medio aproximadamente desde mediados del siglo XIX hasta hoy).

1,2 La escuela primaria

La escuela moderna es una construcción social surgida entre el siglo XVII y XVIII en las sociedades europeas que inicia una relación que denominamos pedagógica entre un maestro y un alumno. El espacio escolar organiza las actividades de enseñanza y de aprendizaje mediante su distribución del tiempo y el espacio; la graduación de los alumnos para su distribución en aulas y la división del tiempo que marca la duración de la jornada diaria, el período del

año en el que se desenvuelven las actividades y el lapso de la vida que se ocupa en ella.

En este modelo moderno de sociedad, el Estado fue una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. La escuela estuvo doblemente asociada a la creación de este espacio común: por una parte como portadora de una propuesta universal que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la comunidad, a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y por otra, como dispositivo de regulación social y en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad. La escuela moderna tenía como misión homogeneizar a los niños, hacerlos parte de un país, generar en ellos sentimientos de valoración por la historia y la vida en comunidad nacional.

Un trabajo reciente (Romero, 2004) muestra que a través de los textos escolares se forjaron las representaciones de nación, del pasado que compartíamos, de las tradiciones en las que se inscribía tanto el presente como nuestro destino como nación. La constitución de nuestras representaciones identitarias como sociedad, como comunidad de pertenencia, fue plasmada en el espacio escolar.

Podría decirse que la infancia se ha definido de diferentes modos a través de la historia y que estas definiciones han ido cambiando el estatus social de la niñez y sus relaciones con los adultos. La modernidad es la que establece esta separación tajante entre el mundo de los adultos y el de la niñez. El formato de la escuela moderna rompe con las anteriores formas de transmisión cultural que se basaban en un aprender a hacer a través de la incorporación de los aprendices a la producción familiar. La escuela instaaura un lugar específico donde sucede la relación pedagógica (Vincent y otros, 2001). La extensión de los años de estudio y la jornada escolar estableció nítidas fronteras entre la vida de niños y adultos.

Con el crecimiento de los medios de comunicación y la información, con el cambio de rol del Estado en la educación, con la globalización, cambia el rol de la escuela en la actualidad. Se buscan nuevas estrategias de enseñanza, se modifican los modos de organización institucional así como la relación pedagógica con nuevos modelos de autoridad. Sin embargo, la idea de escuela

moderna continúa viva en el hacer cotidiano de la escuela, en la organización de sus tiempos y espacios, en la organización graduada de los niños por edades y las expectativas que los adultos tienen sobre las actividades a realizar por los niños y lo que deben aprender o lograr en su paso por la Institución escolar.

Nuestra idea actual de la infancia es inseparable de la escolarización, siendo ésta responsable en una gran medida de las narrativas que utilizamos sobre los niños. La escuela, desde que se reguló bajo el dogma de la organización graduada (cursos, ciclos, etapas), ha tenido un papel fundamental en el proceso de homogeneización de la infancia, ya que “hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 22).

La escuela que tenemos hoy se ha organizado históricamente de acuerdo con esta idea de infancia pautada y graduada y, por ello, los papeles y responsabilidades que otorga al niño-alumno son muy limitados y siempre se desempeñan bajo la atenta mirada del adulto.

Schlemenson (1998) sostiene que la escuela no cumple solamente con un objetivo constructivo, epistemológico, sino que ocupa también un lugar muy importante en la vida afectiva de los sujetos que a ella concurren: es espacio de placer y de sufrimientos, de discriminación y transformaciones psíquicas.

La integración a la escuela, a la cual los Estados obligan a la totalidad de la población infantil, genera en cada niño y grupo social, representaciones de las características que esta institución tiene o debería tener (Schlemenson, 1998, p.54).

1.3 Las Representaciones sociales

Al hablar de imagen de la escuela, de ideas y experiencias de los niños sobre las mismas, nos referimos a las representaciones del alumno siguiendo la teoría de las representaciones sociales desde el punto de vista de la Psicología Social.

Jodelet (2006), investigadora reconocida de este campo disciplinar iniciado por Moscovici, sostiene que el conocimiento de las representaciones permite comprender el punto de partida de las personas y es un recurso fecundo para el análisis de las significaciones que atribuyen a su entorno cotidiano, posibilitando entender las dificultades y encontrar los medios para confrontarlas. Su estudio es fundamental para profundizar el conocimiento de la realidad social, tanto por su carácter transversal como a los recursos que ofrece para dar cuenta de las prácticas cotidianas (individuales, grupales o colectivas) desplegadas en el espacio público y privado e intervenir sobre ellas en una perspectiva de cambio.

Nuestro conocimiento de sentido común se encuentra compuesto por representaciones producidas en las interacciones sociales. Es un producto de los intercambios cotidianos y no está determinado por la claridad de las percepciones o la exactitud de inferencias racionales sino por el significado que los sujetos y los grupos confieren a las cosas (Moscovici, 2001). Depende de los compromisos individuales con un sistema conceptual, una ideología y una ontología; en el sentido de un modo de atribuir existencia a entidades sociales y un punto de vista producto de la pertenencia a un grupo particular. La fuerza de dichas creencias reside en la confianza que las personas tienen en ellas y en su eficacia para lograr comunicación entre los miembros del grupo (Marková, 1996).

Se reconoce el papel de las representaciones sociales como estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad, definir y orientar los comportamientos de las personas.

Podría definirse, en un principio, a la representación social como la reproducción mental de un objeto donde se reproduce algo que está ausente; como la versión simbólica de la relación entre el objeto y el sujeto. Así, cuando una persona ve un objeto, lo integra a su conocimiento previo y se construye la representación, que sería el resultado de la interacción constructiva del sujeto con la estructura ambiental.

Jodelet (1986) expresa que la simbolización constituye un *a priori* a partir del cual se construye la experiencia de cada uno y se forma la personalidad. Interviene como una matriz intelectual que al analizarla, permite dar cuenta de las especificidades que caracterizan a ciertos grupos sociales.

La representación es una acción psicológica que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado y éste tiene que ver directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. Por eso, Moscovici (1984) considera la representación como una organización psicológica, una modalidad de conciencia particular. Para el autor, una representación es el significado que se expresa en el lenguaje que las personas elaboran a partir de las relaciones que establecen con la sociedad y que parten de la experiencia previa, la cual puede ser propia o ajena. Menciona las características propias de las representaciones sociales:

- Información: refiere al volumen, cantidad y calidad de conocimiento que el sujeto posee de un objeto social.
- Actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación.
- Campo de la representación: sugiere la idea de “modelo” y está referido al orden que toman los contenidos representacionales que se organizan en una estructura funcional determinada. El campo representacional se estructura en torno al núcleo o esquema figurativo que constituye la parte más estable y sólida de la representación, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos. En el núcleo figurativo se encuentran aquellos contenidos de mayor significación para los sujetos, que expresan de forma vívida al objeto representado.

Sería la actitud la que representa el aspecto más afectivo de la representación, por estar referido al acto emocional frente al objeto, el cual se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén presentes.

Moscovici (1984) menciona que la representación social es un modelo interno que tiene por función conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, dando lugar a un conocimiento específico llamado de sentido común, el cual significa una manera de pensamiento social. Lo social en una representación hace referencia a que las creencias son compartidas por un grupo y como son elaboradas por éste, son un elemento clave para la comunicación de los pueblos. Este conocimiento cotidiano que se denomina representaciones sociales tiene unas características específicas que son:

- a) el carácter social de su génesis;

- b) el hecho de que es compartido y distribuido dentro de una colectividad;
- c) la estructura interna y los procesos implicados.

Es por esto que el término significa dos aspectos diferentes aunque relacionadas; por una parte, hace referencia a los procesos, la sociogénesis por la que se crea el conocimiento colectivo a través del discurso y la comunicación y por otra parte, se refiere al producto final de ese proceso, el conocimiento colectivamente distribuido e individualmente accesible.

Según Wagner y Elejabarrieta (1997), el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos se complementan mutuamente y son prerequisites para lograr una identidad social, la cual permite a las personas dar verosimilitud a sus creencias cuando disponen de alguna evidencia. Esto es debido a que las representaciones sociales necesitan corresponderse con alguna realidad externa, es decir, que su verdad y su racionalidad resultan de la relación entre el conocimiento representado y la evidencia disponible. La evidencia es el consenso social, las creencias que son compartidas por los otros en un grupo. Al ser un conocimiento social, al igual que el de sentido común, su discurso para que sea efectivo debe ser público, por lo que debe extenderse a través de los miembros del grupo, comprometiéndolos en tanto que productores y receptores del sistema de conocimientos. Es por esto que debe ser accesible a todos de manera que permita cumplir su función de base para la comunicación, que forme el núcleo de la identidad social y convierta el consenso en la principal fuente de evidencia.

Las representaciones sociales construidas por los individuos intervienen en la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo y se constituyen en una forma de mirar y de actuar sobre el mundo.

Las representaciones sociales son una modalidad del conocimiento de sentido común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos y que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. Fundamentalmente, son un saber práctico que vincula al sujeto con el objeto en un triple sentido: por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, porque las prácticas sociales son condición de las RS, dado que la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a su formación; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar

sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social.(Castorina y Barreiro, 2005, p. 4).

Las representaciones sociales como objeto de estudio se construyen en un triángulo dialéctico entre el objeto al que refiere la representación, el sujeto parte del grupo que reconstruye significativamente el objeto y el contexto o situación socio-histórica y cultural propia de ese grupo.

Capítulo II: Consideraciones metodológicas.

En este capítulo se describe y desarrolla la metodología seleccionada para realizar la investigación. En primer lugar se justifica la elección de las escuelas para el trabajo de campo y describen características generales de las mismas. En segundo lugar, se expone la lógica predominante en el trabajo así como las unidades de análisis y la muestra, pasando posteriormente a describir y justificar los instrumentos utilizados para la recolección de información en el campo; el cual fue realizado mediante encuestas, observaciones y entrevistas grupales durante el segundo cuatrimestre del año 2013 (de agosto a diciembre).

2.1 Contextualización de los referentes

Se ha realizado un estudio comparativo: en una escuela estatal y una privada de la Provincia de Buenos Aires. Las propuestas educativas son distintas en ambos sistemas, desde las materias extraprogramáticas (que son propias de cada Institución), la duración de la jornada escolar, el manejo de la disciplina hasta la organización jerárquica interna (autoridades-personal-representante legal, director, regente-normas de convivencia y estilos de gestión). Además, las escuelas privadas ofrecen la posibilidad de cursar varios niveles de escolaridad en la misma institución (de jardín a nivel secundario) que puede influir en la imagen de escuela que elaboran los alumnos al convivir con espacios y reglas conocidas durante un período prolongado de tiempo.

La elección de las escuelas se hizo teniendo en cuenta las diferencias en la modalidad de gestión y organización interna de cada una. Un aspecto importante a destacar es que ambas escuelas comparten la zona geográfica: los niños que concurren a ellas viven en un radio cercano, dentro de la misma ciudad y el mismo barrio.

Fueron elegidas dos escuelas públicas del partido de Tigre en el Gran Buenos Aires. Ambas se encuentran a una distancia de unas ocho cuadras. Pertenecen a la misma ciudad: la de gestión estatal se encuentra en un barrio perteneciente a la ciudad de Talar y el Instituto privado está en la zona más céntrica de la mencionada ciudad.

La escuela privada hace más de cuarenta años que está en la zona y la escuela estatal fue construida con el plan Sarmiento^v hace treinta años. Una

ruta nacional divide la ciudad en dos partes: a una le llaman sur y la otra es la céntrica. La escuela privada pertenece al lado sur ya que al momento de su fundación era un enorme terreno arbolado que hoy se convirtió en un gran edificio. De ser una escuela familiar, a la que asistían pocos alumnos y se perpetuaba en la familia la elección de la Institución (muchos alumnos eran hijos de padres que hicieron su escuela primaria allí) pasó a tener alta matrícula en la década de 1990 con la implementación del tercer ciclo de Educación General Básica (EGB), a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Una escuela secundaria de la zona cerró sus puertas y este Instituto debió construir más aulas para albergar a esos alumnos a pedido de la Inspección (organismo de supervisión de las escuelas organizado por zonas que corresponden a varios distritos, dependientes de la Dirección de Educación de Gestión Privada). Con los alumnos de nivel secundario que formaron parte de un nivel polimodal conveniado^{vi}, llegaron amigos y familiares que incrementaron la matrícula del nivel primario.

La escuela estatal fue ubicada en ese lugar porque allí se encuentra la plaza del barrio (del otro lado de la ruta), la iglesia católica, el centro de salud y se completaban las instituciones barriales con la edificación de la escuela. Además, en la época de su fundación ya existían otras dos escuelas de gestión estatal, la distancia entre ambas era muy grande. Al fundar ésta (entre las otras dos) quedan todas a igual distancia abarcando distintos sectores del barrio aunque igualmente no alcanzaban a cubrir la solicitud de matrícula. En esta zona existen tres escuelas públicas de gestión estatal y una importante cantidad de niños que reclaman matrícula quienes, al no encontrar vacantes en la escuela de gestión estatal, optan por la oferta privada. Otros deciden concurrir directamente a la escuela privada por elección familiar

La institución privada cuenta con nivel inicial, educación primaria (EP), educación secundaria (ES) y nivel polimodal^{vii}, brindando la oportunidad de transitar toda la escolaridad en el mismo establecimiento.

La institución estatal cuenta con EP y ES. Para el nivel inicial y la ES con orientación en sus últimos tres años, deben acudir a otras instituciones.

2.2 Características de la metodología

La lógica predominante en este trabajo es cualitativa por considerarla adecuada para conocer las representaciones sociales de los alumnos del último año de la escuela primaria. Según Erikson (1995), este tipo de trabajos se centra generalmente en un caso o en un reducido número de casos, sirviéndose de entrevistas en profundidad y se utiliza un método discursivo que intenta comprender, en forma global, un acontecimiento. Es apropiado para indagar la construcción social de significados y las perspectivas de los actores sociales.

2.2.1 Unidades de análisis y muestra

Las unidades de análisis son los alumnos de 6° año. Es de vital importancia su opinión, su mirada y las verbalizaciones sobre su experiencia concreta de escolarización: cómo se ven a sí mismos, cómo piensan que son vistos por sus profesores, cómo opinan que son las reglas del establecimiento, cómo entienden que se manejan los conflictos y hasta qué punto consideran que esta experiencia los ha marcado generando en ellos una imagen de la escuela; quiénes son autoridades para ellos y qué características tiene la relación con sus pares.

Se considera pertinente trabajar con una muestra no probabilística: alumnos de 6° año de EP que hayan transitado toda su escolaridad en el establecimiento desde primer año de ese nivel (quedando fuera de la muestra aquellos que hayan ingresado tardíamente o que se hayan cambiado de escuela por un tiempo y luego hayan regresado), ya que por su edad y tiempo transitado en el nivel podrán acceder a una mayor capacidad de reflexión y opiniones formadas, producto de la experiencia que han construido.

2.2.2 Selección de Instrumentos

Dentro de las técnicas propias de este tipo de investigación se eligieron la entrevista, la observación de la “vida escolar” durante un tiempo determinado y la encuesta; se hizo ésta última para triangular datos^{viii} y dar lugar a las voces de más alumnos que no fuesen entrevistados.

La encuesta es una técnica de investigación basada en las declaraciones emitidas por una población concreta y que nos permite conocer sus opiniones,

actitudes, creencias, valoraciones subjetivas, etc. Cea D’Ancona (1999, p. 240) define la encuesta como “la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos”. Entre sus características, esta misma autora señala las siguientes:

- Se realiza la transcripción directa de la información.
- El contenido de esa información puede referirse tanto a aspectos objetivos (hechos) como subjetivos (opiniones o valoraciones).
- Dicha información se recoge de forma estructurada, para poder manipularla y contrastarla mediante técnicas analíticas estadísticas.

Por ser una técnica que no requiere la identificación personal, es anónima, puede permitir a los chicos expresar sus ideas, aquellas que no hayan podido a expresar por otros medios. Para un mayor acercamiento a las representaciones de todos los alumnos se realizó esta encuesta a la totalidad de los alumnos presentes en la clase y luego se utilizaron para el análisis las de aquellos que realizaron toda su escolaridad primaria en la institución (Ver anexo 1 con protocolo de encuestas). Se realizó de este modo para evitar diferencias entre ellos que quizás se prestaran a confusiones y malentendidos en la dinámica de la implementación de este instrumento.

Se realizaron en total 65 encuestas en cada escuela. En la escuela pública 48 correspondían a alumnos cuya trayectoria escolar se realizó completa en el establecimiento. En la escuela privada cumplían esta condición 45 encuestas. A continuación se muestra en los siguientes cuadros, 1 y 2, la composición de la muestra diferenciándose por escuela:

Cuadro 1:

Escuela de Gestión Estatal

Cantidad de encuestados	Género	Edad
48	29 masculinos 19 femeninos	21 niños con 12 años 1 niño con 14 años 3 niños con 13 años 22 niños con 11 años 1 niño no consigna su edad

Cuadro 2:

Escuela de Gestión Privada

Cantidad de encuestados	Género	Edad
45	22 masculinos 23 femeninos	20 niños con 12 años 25 niños con 11 años

En cada colegio se conformaron dos grupos diferenciados, uno por cada turno. Para el análisis de las encuestas y su posterior exposición en este informe, se presentan de la siguiente manera:

-Escuela de gestión estatal: las encuestas organizadas en Pública A, se denominan con los números 1 a 24 y Pública B, también de 1 a 24 antecedidas con la letra respectiva (Pu A o Pu B).

-Escuela de gestión privada: encuestas organizadas en Privada A con los números de 1 a 25 y Privada B, del 1 al 20, también antecedidas con la letra respectiva (Pr A o Pr B).

La observación, según Moscovici (2002), es un instrumento fundamental para el estudio de las representaciones sociales porque permite abordar las interacciones sociales en el contexto en que se desarrollan. La observación es una técnica de recogida de datos que permite registrar, de una forma metódica y sistemática, el comportamiento de un individuo o grupo de individuos. Como señalan Bassedas y Coll (1984, p. 20): “es un instrumento indispensable para comprender el comportamiento del alumno en el transcurso de las tareas de aprendizaje”; su objetivo más inmediato es el de describir dicho comportamiento.

Por ser ésta una investigación de corte cualitativo se busca estudiar la realidad en su contexto natural, tal como sucede; intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Por esto requiere la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez Gómez y otros, 1996, p. 72).

Se realizaron observaciones de algunas de las rutinas del colegio como recreos y ceremonias de entrada y salida y también de clases buscando conocer las formas de organización e interacción en cada institución. Se realizaron sistemáticamente observaciones, como parte de la investigación, de las jornadas de clases en turno mañana y tarde de ambas escuelas: las ceremonias de entrada, izamiento de bandera y de salida. Los recreos, especialmente observando el intercambio entre pares. Los espacios escolares: aulas de clase y otros espacios destinados a otras actividades como la biblioteca, el campo de deportes, etc. Espacios estos en los cuales los alumnos desarrollan sus actividades escolares. También se observó una clase de áreas curriculares (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales) en ambas escuelas, una clase de áreas especiales (Plástica, Informática).

A través de observaciones de la vida escolar se pudo tomar contacto con la organización general de las instituciones. Así se pudo conocer características centrales de cada una de ellas y su dinámica de funcionamiento institucional y áulico para contextualizar las condiciones materiales y relacionales con las cuales conviven los alumnos y actúan en la construcción de sus representaciones sociales.

De las encuestas y observaciones surgieron las categorías a tener en cuenta para las entrevistas grupales.

Las entrevistas grupales se producen al reunir grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes.

La principal característica de la entrevista en grupo es que trata de captar e interpretar vivencias colectivas (Maisonneuve, citado por Ortí, 1996). El grupo es un marco para captar las representaciones ideológicas, los valores y el imaginario dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global. Se trata de reproducir el discurso cotidiano: creencias y expectativas, deseos, resistencias y temores. En el desarrollo de las entrevistas se utilizó entre otras técnicas, la del dibujo de los niños para expresar su imagen de la escuela. Regularmente se asocia el dibujo a los niños como una herramienta natural de expresión y desarrollo psicopedagógico, pensando que en esta edad todos saben dibujar. En este sentido el dibujo ofrece una opción ilimitada de

interpretación y da cuenta de los procesos cognitivos, culturales y afectivos a los cuales una persona recurre para ordenar y dar forma en un soporte limitante (hoja de papel) los elementos simbólicos que representarán su visión de lo que se le pide. Es así, que para Jiménez y otros (2008), este discurso pictográfico, que en lo individual tiene y otorga un sentido particular expresado de manera lógica y ordenada, vendrá determinado por un contexto cotidiano que impone el uso regular de ciertos elementos y competencias propias de la cultura, sus interacciones, su estructura biológica y de sus capacidades cognitivas, fenómeno que Antezana (2003) reconoce, principalmente en el dibujo infantil, como la construcción lógica que debe hacer el niño a partir de la combinación de su constitución biológica y sociocultural. Es por esto que el dibujo como método de representación del pensamiento ofrece un recurso de análisis invaluable para introducirnos a un mundo particular de percepción e interpretación de la realidad, en este caso, la realidad escolar.

Asimismo, en la entrevista grupal se realizaron debates-discusiones acerca de frases dichas por ellos en el desarrollo de las mismas entrevistas para expresar sus ideas y sentimientos. La investigadora utilizó una lista de temas que eran imprescindibles para indagar las representaciones según el objetivo de investigación (ver Anexo 2). Para la exposición en este informe se realiza la transcripción de los discursos de los niños sin utilizar puntuación. En caso de un corte en la expresión se utiliza una barra (/). Se busca así no alterar el lenguaje oral y las expresiones genuinas de los niños.

Se realizaron entrevistas grupales en el ámbito escolar. Cabe destacar aquí que se enviaron notas a los padres, a pedido de las instituciones, para que autoricen a sus hijos a participar de la investigación, de las encuestas y entrevistas, ya que por ser menores, en un marco legal de seguridad y cuidado, no podían participar de este tipo de actividad sin previa autorización. Esta variable también jugó un papel importante a la hora de conformar los grupos de entrevistados.

El criterio para entrevistar fue por voluntad de participación de los alumnos, respetando la condición de haber transitado toda su escolaridad primaria en el establecimiento. Se realizó una selección por azar entre quienes aceptaron participar y que respondieron a esas condiciones de la muestra, teniendo en cuenta que los grupos estuvieran integrados por varones y mujeres cuyas

edades sean similares. Se buscó que los grupos tengan un número similar de integrantes y que pertenezcan a las diferentes secciones de sexto año (que son cuatro por escuela, dos en cada turno)

Se conformó un grupo por institución (10 niños por grupo). Las entrevistas se realizaron en cada escuela, en los meses de noviembre y diciembre del año 2013, finalizando ya el período escolar. Los alumnos salieron de sus clases para participar, por lo que el tiempo disponible se negoció con los docentes de acuerdo a las actividades previstas.

Cabe destacar que la entrevistadora es una figura conocida por los alumnos ya que se desempeña trabajando en las instituciones, no directamente con los grupos de 6° año pero existe una relación de conocimiento y confianza como parte de la Institución.

Se adoptaron estos instrumentos siguiendo las advertencias realizadas por Castorina y Barreiro (2005), especialistas argentinos en el tema, quienes sostienen que la indagación de las representaciones sociales recurre a combinaciones metodológicas de corte cualitativo y cuantitativo provenientes de diferentes disciplinas, ya que se trata de un fenómeno complejo compuesto por creencias, actitudes, valores, etc., y exige ser estudiado en el contexto en que tiene lugar y recurrir a la triangulación metodológica.

Capítulo III: Análisis de los datos

En este apartado se hace la exposición del análisis de los datos realizado a *posteriori* del trabajo de campo en las escuelas seleccionadas. El orden de presentación es el siguiente:

- Descripción de las escuelas: se describe cada escuela en la que se realizó el trabajo, características edilicias, rutinas (horarios-ceremonias realizadas con los alumnos), características de las clases escolares, de las familias y normas de convivencia.

- Presentación, justificación y descripción de las categorías elaboradas para el análisis de los datos.

- Exposición de los datos obtenidos en el trabajo de campo: descripción, análisis e interpretación de los mismos.

3.1 Descripción de las escuelas donde se desarrolló el presente trabajo

A través de observaciones de la vida escolar entre los meses de septiembre y diciembre del año 2013 se pudo tomar contacto con la organización general de las instituciones. Además de dichas observaciones, en charlas informales con personal de la escuela se fue recabando información de los diferentes aspectos institucionales que no era posible de ser observados en el tiempo estipulado.

A continuación se realizará una exposición de las características centrales de cada una de ellas así como su dinámica de funcionamiento institucional y áulico para contextualizar las condiciones materiales y relacionales con las cuales conviven los alumnos y actúan en la construcción de sus representaciones sociales.

3.1.1 Escuela pública:

La escuela pública, de gestión estatal se encuentra en una esquina, en el centro comercial del barrio, rodeada por kioscos y librerías y consta de una sola planta.

En el frente, un portón de rejas se abre para el ingreso de los alumnos por una puerta doble vidriada que es abierta por los porteros (cuenta con timbre para el ingreso en otros horarios). Los alumnos y sus familias esperan en la

vereda, algunos enfrente y otros sobre la calle. No se recurre al transporte escolar.

La escuela cuenta con los primeros años de secundaria que funcionan en el mismo edificio pero como una escuela independiente, al punto que los alumnos ingresan por otro portón.

Al ingresar se encuentra un Salón de Usos Múltiples (SUM) con algunas mesas largas y sillas. Las paredes están decoradas con carteles que aluden a valores de convivencia (como pedir perdón, agradecer, cuidar el espacio y el mobiliario, etc.), fechas patrias, avisos, fotos, un periódico mural. Estos carteles están pegados en unos paneles de telgopor amurados en la pared, junto a las oficinas de Secretaría, Dirección, Equipo de Orientación Escolar (EOE), la cocina y el kiosco que tienen acceso y salida a ese SUM (amplio salón donde se realizan reuniones, clases colectivas y actos, donde se realiza la formación y recreos los días de lluvia).

Siguiendo hacia adelante una puerta igual a la de entrada se accede al patio que es amplio y está cubierto por un tinglado. Un escenario de cemento lo separa de otro patio más descubierta que es usado por los alumnos de nivel secundario, también existe un acceso a los baños a través del patio.

Desde el SUM se abre un pasillo que lleva a las aulas, son en total 10 y hacia el final del pasillo se encuentra una reja que limita el acceso y comunicación con la escuela secundaria que funciona en el mismo edificio. Pasando esa reja se encuentra la biblioteca que es compartida por ambos niveles educativos.

La escuela es de jornada simple. El turno mañana ingresa a las 8hs. y finaliza a las 12 hs. Y el turno tarde comienza a las 13 hs. concluyendo a las 17 hs.

La rutina escolar puede describirse aproximadamente de este modo: a medida que las maestras ingresan al colegio, que está abierto desde las 6:30 hs. por los porteros, se saludan y firman un libro (registro de asistencia) ubicado en una mesita cerca de la entrada. Algunos se dirigen a sus aulas, otros a la cocina. Al mismo tiempo llega el directivo. Se abre la puerta e ingresan los alumnos.

En el turno mañana los alumnos ingresan al patio donde permanecen unos minutos conversando y jugando hasta que suena una campana que indica el

momento de formarse en hileras y realizar la ceremonia de izado de la bandera. La Directora o Vicedirectora a cargo indica que se cante una canción (que los alumnos crearon hace unos años junto a la profesora de Música y la cantan para izar y bajar la bandera) y dos alumnos del grado de turno izan la bandera. Al finalizar, la autoridad saluda y luego pasan a las aulas.

En el turno tarde ingresan directo a las aulas y se reúnen en el patio en el horario de salida para bajar la bandera, con una ceremonia similar a la de entrada, y la autoridad los despide. Algunos alumnos asisten al comedor escolar: en el turno mañana, a medida que salen se quedan en el comedor y se retiran al final del turno. En el turno tarde, ingresan antes para almorzar y de ahí se dirigen al aula en el momento de la entrada del resto de los alumnos.

En ambos turnos cuentan con tres recreos de diez minutos (separados de los alumnos de 1° ciclo, 1°,2° y 3° grado, cuyo horario de recreo es previo). Los alumnos van al kiosco y realizan juegos en el patio de la Escuela Primaria. Las docentes se distribuyen en el patio para el cuidado de los sectores previamente pactados; a veces, llegan más tarde por dirigirse a la Dirección a tratar algún tema o atender a un padre que se presenta. En esos momentos suelen darse peleas entre los alumnos, discusiones que pueden llegar a agresiones físicas.

A las 17:30 hs. ya se retiraron todos los alumnos del establecimiento, se retiran Directora y Secretaria cerrando la oficina tras conectar la alarma y se quedan los porteros ordenando y limpiando una hora más aproximadamente.

La escuela presta su edificio a un bachillerato para adultos que trabajan en la parte del edificio correspondiente al nivel secundario en el turno vespertino.

Las materias que los alumnos cursan son: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés, Artística (Música), Inglés (a partir de 4° año) y Educación Física. Se encuentran trabajando en el segundo ciclo con un proyecto de implementación de tecnología: cuentan con un aula digital de 17 netbooks que se comparten y con las que trabajan por proyectos en el aula.

Las clases (según lo observado) se desarrollan con el siguiente patrón común: en un primer momento hay presentación de un tema, explicación y ejercitación; luego hay un momento de autocorrección que es supervisada por el docente. Se pudo observar escasa participación de los alumnos en la interacción durante las clases; a pesar de la insistencia del docente en

preguntar si existen dudas, nadie las expresa. Sin embargo, al momento de entregar los trabajos, muchos no los realizaron y aluden al hecho de no haber entendido. Cuando el trabajo es grupal o se circunscribe a algún proyecto (se observó una clase con la incorporación de tecnología), los alumnos se muestran más participativos, intercambian ideas, se ayudan mutuamente y hasta discuten o pelean al momento de decidir el modo de trabajo grupal o el contenido del mismo.

Las familias de los alumnos presentan características variadas: madres solas con sus hijos, matrimonios separados con nuevas parejas e hijos, niños a cargo de sus abuelas y familias nucleares. Existen problemáticas como el desempleo o trabajo mal remunerado y en negro y varias familias (no se cuenta con un dato exacto sobre la cantidad) perciben planes sociales. La participación de las familias en las reuniones y eventos escolares es regular, es decir, si se trata de una exposición o festival-acto se cuenta con mayor acercamiento, pero si la invitación es a una clase abierta, reunión de la Asamblea de Cooperadora, por ejemplo, la presencia es escasa o nula.

Frente a los conflictos en el aula o en los espacios compartidos se observa la charla reflexiva de los docentes con los alumnos, separarlos (si la agresión es física) y la derivación a Dirección para la reflexionar sobre lo sucedido, enviar una nota o llamar a los padres, de acuerdo a la falta cometida.

3.1.2 Escuela privada:

La escuela de gestión privada se encuentra rodeada por casas y locales comerciales (librería, peluquería, consultorio odontológico y kiosco-casa de comidas-buffet). Esta escuela privada tiene matrícula y cuotas con un valor aproximado de \$900.

Posee dos puertas de ingreso, una para nivel inicial y primario y otra para nivel secundario. Luego de los horarios de entrada, las personas deben dirigirse al portón de la escuela secundaria donde son atendidos por los porteros. Las entradas poseen doble portón: uno de rejas sobre la calle y otro más con una reja más fina, unos metros más adentro del anterior.

La escuela cuenta con dos plantas completas y dos aulas en un segundo piso, tres patios en planta baja, uno en planta alta, tres instalaciones de baños para alumnos además de las propias de los profesores y adultos del colegio y

el espacio de Nivel Inicial que está cercado separando las instalaciones y el espacio de juego de los niños más pequeños.

El colegio se extiende al campo de deportes ubicado enfrente del edificio escolar, unos metros más adelante sobre la misma calle.

En el nivel primario se divide a los alumnos en dos grupos (1° ciclo-2° ciclo) para retirarse en el horario de salida utilizando ambas puertas. Los alumnos y sus familias esperan en la vereda, algunos llegan y se retiran en el transporte escolar.

Al ingresar, los alumnos atraviesan el primer patio y se reúnen en un patio central cubierto donde se observan parlantes de audio, una estructura para colocar proyector o cañón de proyección de imágenes. Una puerta grande, doble, con el logo del colegio permite el ingreso a las oficinas: Secretaría y Dirección de Primaria, a la Sala de maestros y profesores, al consultorio médico y a la oficina del encargado de mantenimiento. Al patio central se comunican también una pequeña sala de sonido, la biblioteca y un salón de usos múltiples (SUM) que es un aula equipada con proyector y pantalla, donde se dan clases y se hacen reuniones. En el primer piso se encuentran dos aulas de Informática con los equipos necesarios y una sala de arte, donde los chicos toman clases de Plástica y Expresión Corporal. También está la oficina del Equipo de Orientación Escolar (EOE).

Algunas aulas tienen sus puertas en este patio central y otras salen a los otros patios. Cuentan con cuatro accesos de escaleras que se encuentran en los distintos patios. El nivel primario tiene sus aulas de 1° ciclo (1°, 2° y 3° año) en la planta baja; 4° y 5° año en primer piso y 6° en las dos aulas que se encuentran arriba, el segundo piso. Son 12 en total.

La escuela es de jornada simple: el turno mañana ingresa a las 7:45hs. y finaliza a las 12: 15 hs. El turno tarde comienza a las 13 hs. concluyendo a las 17:30 hs.

La rutina escolar puede describirse aproximadamente con estos momentos: al llegar, los chicos se saludan, van al kiosco e ingresan quienes llegan en los autobuses escolares. Dos docentes de turno cuidan la puerta de entrada que se comparte con Nivel Inicial. Otras docentes se distribuyen en el patio. La Directora (D.) o Vicedirectora (VD.) están en el patio junto a las maestras.

Toca el timbre, los alumnos se ubican en hileras, con su docente al frente. La D. toma un micrófono (hay parlantes en el patio), solicita que se haga silencio, tardan un rato en acomodarse y luego escuchan el saludo, los comentarios y novedades del día relacionadas a profesores que faltan, modificación de la clase de algún grupo, la presencia de algún maestro suplente, etc. Habla sobre el cuidado de los espacios comunes como aulas y patio, pidiendo que no se arroje basura; también que se cuiden unos a otros en patio y campo, en los recreos y cuidar lo que dicen, no herir al otro. Les desea una “hermosa mañana/tarde de trabajo” y pasan a las aulas.

El colegio cuenta con un servicio médico permanente para realizar las revisiones pertinentes a las clases de natación y la atención de los niños que puedan accidentarse durante su estadía en la escuela.

Las materias que los alumnos cursan son: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés, Artística (Música y Plástica), Inglés (desde 1° grado), Expresión, Informática, Educación Física, Natación y un Taller de Crecer en Sociedad que es optativo los sábados cada quince días, por la mañana, en el campo de deportes. Además de las materias curriculares, algunos de estos espacios son extracurriculares como propuesta de la institución y sostenidos por la entidad propietaria.

Las clases (según lo observado) se desarrollan con el siguiente patrón común: se presenta un tema, se explica y se ejercita. Luego se corrigen errores con la práctica de autocorrección y la revisión del docente. Existe un proyecto institucional con muestra en la primera parte del año y otro en la segunda parte, además de clases abiertas de las materias especiales que invitan a un trabajo grupal y participativo. Los alumnos participan en la clase, aportan material y discuten sus puntos de vista. Reclaman la ayuda y monitoreo del docente y la corrección de los trabajos.

Las familias de los alumnos presentan características variadas: madres solas con sus hijos, matrimonios separados con nuevas parejas e hijos, niños a cargo de sus abuelas y familias nucleares. Existen padres profesionales, como médicos, docentes, abogados; otros son empleados o comerciantes y algunas familias presentan empleos fluctuantes o desempleo que les genera problemas de deuda con las cuotas en el colegio.

La participación de las familias en las reuniones y eventos escolares es muy alta. Se presentan (con cita previa o sin ella) a conversar con los maestros y directores, a exponer problemáticas así como también propuestas. Se hacen presentes si son citados y concurren a clases abiertas, actos y cierres de proyecto con mucho entusiasmo.

Frente a los conflictos en el aula o en los espacios compartidos, se observa la charla reflexiva de los docentes con los alumnos. Debe aclararse que en las observaciones realizadas, no hubo indicios de agresión física y sí discusiones y bromas (cuando se burlan por cuestiones de género, características físicas, habilidad en los juegos, se hacen bromas acerca de los apellidos o características familiares conocidas por ellos). También interviene la Dirección para la reflexionar con los niños, pensar formas de reparación de los actos, enviar una nota o llamar a los padres, de acuerdo a la falta cometida. Los alumnos pasan constantemente por Secretaría y Dirección, no sólo por los conflictos, sino también para charlas con D. o VD. respecto a algún problema personal o pedir ayuda, presentar una propuesta, etc.

Ambas escuelas cuentan con un Equipo de Orientación Escolar (EOE). El mismo está conformado por una psicopedagoga, una trabajadora social y una maestra recuperadora en la escuela de gestión estatal; dos psicopedagogos y un trabajador social en la escuela de gestión privada. En ésta última el equipo cuenta con antigüedad de meses en su conformación. Los profesionales trabajan con los docentes y familias de los alumnos las dificultades de aprendizaje y conducta, pero intervienen si son convocados por los docentes o directivos.

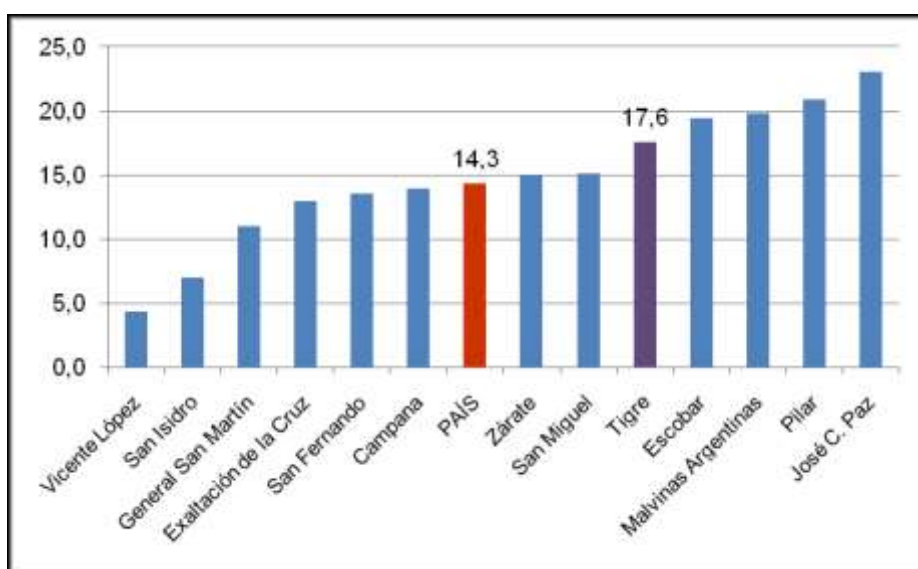
3.1.3 Características socioeconómicas de la comunidad educativa

Las representaciones sociales se configuran a partir de un fondo cultural que circula en la sociedad y proporciona las categorías básicas a partir de las cuales se constituyen, en dicha constitución interviene no solo los sistemas de creencias y valores sino las condiciones económicas, sociales, históricas; por esto, es imprescindible conocer las características socioeconómicas de la comunidad en la que están insertas las escuelas.

En la descripción previamente realizada de las escuelas se dan a conocer características de la población que a ellas asiste. Un dato a considerar es que, debido a la cercanía en su ubicación (se distancias unas 8 cuadras una de otra) las familias que componen la comunidad educativa tienen condiciones de vida similares. No obstante, en la EPr un 70% de los padres de los chicos son profesionales o empleados en relación de dependencia en empresas de la zona, mientras en la EPu un 50% de las familias se desempeña en trabajos en negro o están desempleados recibiendo planes sociales (según registros en PEI de las escuelas describiendo el contexto social y económico de la comunidad que atienden).

Para dar elementos del contexto más amplio de las escuelas, puede mencionarse que, según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC)², el Municipio de Tigre tiene una población total de 376.381 habitantes, de los cuales 184.774 son varones y 191.6074 son mujeres. La densidad poblacional indica que viven 1.045, 50 hab/km². El partido de Tigre presentó entre los años 2001 y 2010 un aumento poblacional, con una variación intercensal relativa de 24,9% (variación absoluta = 75.158). Dicha población está compuesta principalmente por adultos, siendo que el 72% son mayores de 15 años.

Gráfico n° 1:



Porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI).

² Disponible en www.indec.gov.ar

Según el Censo de 2010, 17,6% de los hogares de este partido poseen necesidades básicas insatisfechas [NBI].

Cuadro n° 3:

Jurisdicción	Hogares con computadora %	Hogares con computadora	Hogares sin computadora	Total de hogares
Tigre, Bs.As.	52,2	56.639	51.919	108.558

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

El porcentaje de hogares con acceso a computadora refleja un alto crecimiento de 32 puntos porcentuales con respecto a los valores reflejados en el censo 2001. En relación a la media provincial, el municipio se encuentra 4 puntos porcentuales por encima de los valores obtenidos en Buenos Aires.

Si bien no se cuenta con datos estadísticos propios de la ciudad de El Talar, ésta pertenece al partido de Tigre y las características de su población coinciden con las del distrito en general. En el Censo 2010 pudieron verse avances en la mejora de las condiciones de vida de las familias (viviendas, acceso a servicios), no obstante aún un 17,6% poseen NBI y el acceso a los bienes que permiten acceder a la comunicación y la información-computadora han mejorado pero se mantienen cerca del 50% los hogares que aún no acceden a estos bienes.

3.2 Categorías de análisis

Según Ibañez (1988) las representaciones tienen un origen social, es decir que surgen del trasfondo cultural que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia. Entre sus características merece destacarse que son construcciones mentales que actúan como motores del pensamiento, que funcionan y perduran con independencia de los individuos concretos y generan conductas relacionadas con ellas. Es decir, este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos.

Para poder entender la manera en que las concepciones de sentido común se enraízan en el pensamiento de los alumnos e inciden en su representación de la escuela, es necesario conocer estas representaciones.

La escuela, las prácticas docentes y la educación en general se constituyen y construyen en el seno de las interacciones socio-culturales, al mismo tiempo que influyen en la formación de los sujetos, objetos de sus prácticas. Ahora bien, como es una institución que es producto de una larga historia que ha cristalizado ciertos componentes, para conocer las representaciones sobre ella hay que partir de los elementos constitutivos y para esto, se toma la descripción de Baquero y Terigi (1996) que mencionan la organización escolar, el trabajo académico, la convivencia, la relación con pares y adultos. Según los autores el dispositivo escolar moderno posee una serie de características que llaman determinantes duros, ellos son: organización gradual, simultánea, obligatoria, organización espacio-temporal, aprendizaje descontextualizado. Bajo la definición genérica de una función educativa o de unos fines pedagógicos, lo que caracteriza a una institución escolar es la particular forma de organizar series de actividades para cumplir esa función o alcanzar esos fines. La interacción de los niños con estos componentes va generando valores, creencias, prácticas, esquemas, hábitos, que posibilitan la comprensión, comunicación y dominio del contexto, asegurando el reencuadre de las conductas en el interior del campo educativo.

Con las encuestas realizadas a los grupos que indagaban sobre estos aspectos de la vida escolar y las observaciones realizadas en recreos, clases, ceremonias de horario de entrada y salida, surgieron aspectos fundamentales sobre la vida escolar que se continuaron indagando en las entrevistas grupales. A partir de los datos relevados en la tarea de campo se construyeron siete categorías para describir y analizar las representaciones de los niños sobre las instituciones escolares. Las mismas son las siguientes:

- 1-Motivación de elección de la escuela.
- 2-Normas de convivencia.
 - 2.1- Las normas aplicadas a los intercambios cotidianos en la escuela.
- 3-Valoraciones entre pares/alumnos.
 - 3.1- Valoración del mejor alumno.
- 4-Relación con los adultos de la escuela.

5- Evaluación de la propuesta escolar: tareas y trabajo académico.

6-Valoración de la experiencia en el paso por esta escuela.

6.1-Valoración de estudiar en la Escuela Primaria.

7- Características y condiciones que debe tener una buena escuela primaria según los alumnos de 6°.

3.2.1- Presentación y análisis de los datos de campo

A continuación se realiza el desarrollo de cada una de las categorías y las subcategorías, en aquellos casos que corresponden. El orden de exposición es el mencionado previamente.

1-Motivación de elección de la escuela.

Esta categoría se refiere a los motivos por los que se eligió la escuela. Ya se dijo anteriormente que en el barrio existen tres escuelas públicas de gestión estatal y otras de gestión privada, por esto han existido situaciones que los llevaron a elegir e ingresar a cierto establecimiento dejando de lado otros.

La elección de escuela por parte de los padres es un tema de amplia discusión, no solo en ámbitos de investigación, políticos sino en medios de difusión. Así pueden aparecer en artículos de periódicos, como el de diario Clarín (23/01/12), que comparte la historia de familias que, habiendo cursado su escolaridad en escuelas oficiales, eligen una escuela privada para sus hijos y argumentan, entre otras, las siguientes razones: cursar toda la escolaridad desde jardín de infantes a nivel secundario, sentir que sus hijos están contenidos, no hay paros que interrumpan las clases, consideran que la calidad educativa es mayor en la escuela privada y observan las condiciones edilicias.

En un trabajo de investigación realizado en Buenos Aires que busca conocer los criterios que tienen en cuenta los padres al momento de elegir una escuela para sus hijos, Mazzuglia (2001) afirma que a la hora de encarar la búsqueda de una escuela para sus hijos, los padres consideran diversos aspectos. Ellos ya tienen su propia experiencia como alumnos y realizan un balance de los aspectos positivos y negativos de la escuela a la cual ellos mismos concurren, sopesando qué les gustó así como qué faltó.

Por otra parte, los especialistas en educación Lio, Libedinsky, Fasce y Lombardo (2013) en un artículo publicado en el portal Educ.ar³ expresan que la elección de una escuela resulta una decisión difícil para los padres y las familias. En el sistema escolar, los alumnos aprenden y desarrollan vínculos, adquieren competencias y normas sociales, y es habitual que entre los padres surjan algunas ideas generales y también debates acerca de las variables más importantes a considerar para elegir una institución escolar: conocer el proyecto pedagógico, evaluar las distancias y el tipo de acceso, y escuchar a los chicos son algunas de las características centrales tenidas en cuenta por los padres.

Estos estudios citados coinciden en algunos aspectos con lo manifestado por los niños de estas dos escuelas. Entre las razones explicitadas por los alumnos puede observarse claramente la elección de los adultos en base a características edilicias, a su propia experiencia de escuela primaria, a la concurrencia de otros integrantes de la familia a esa escuela, el trato que esperan para sus hijos y aparece también la variable de las clases sin interrupciones y la posibilidad de cursar todos los niveles educativos en la misma escuela, en el caso de elegir una escuela de gestión privada. Si bien aproximadamente un 10 % de los niños asisten a la escuela privada por no conseguir vacantes en la escuela pública, más del 50% lo hacen por elección.

Se encontró que un 58% respondió en la EPu que la elección la hizo su madre. En la EPr un 20% adjudica la decisión a esta integrante de la familia y el 29% recuerda que fueron los dos padres quienes lo decidieron, mientras que sólo el 8,5 lo adjudica a ambos padres en la EPu.

“La elección la hizo mi mamá.” (M, EPu).

“Mi mamá, cuando era chica venía acá/ a mi abuela le gustó y quiso que las nietas sigamos acá.” (A, EPu).

“La eligieron mi mamá y mi papá les gustaba la propuesta.” (P, EPr).

“Mis padres la eligieron/ mi prima ya venía y me anotaron en el jardín.” (J, EPr).

³ www.educ.ar: portal educativo oficial en internet del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Un 6,5% indica la participación de otros en la elección: tíos, vecinos en la EPu, mientras que en la elección de la EPr se nombra la participación de estos otros, además de los padres en un bajísimo porcentaje: 0,3%.

En la EPr se observa la decisión conjunta donde el padre está presente. Quizás puede adjudicarse al hecho que, al ser una elección que afectará la economía familiar, la decisión se toma en conjunto.

Un 38% de los alumnos de la EPr sostienen no saber quién eligió esa escuela para ellos y responden asumiendo el no saber, en cambio en la EPu existe un 10% que no responde la pregunta sin consignar motivo.

Se considera la elección escolar una variable importante para la representación que el niño tenga de la misma. Siendo un proyecto del adulto que el niño asume, el hecho de elegir una institución determinada trae implícitas ciertas valoraciones y conceptualizaciones acerca de su funcionamiento así como recomendaciones de otras personas que influyen en la construcción de la imagen de escuela que tengan los niños (influencia de familiares, amigos, vecinos).

En cuanto a las razones de la elección, un 12,5% en la EPu y un 11% en la EPr nombran el hecho de que otros familiares asistieron a ese colegio y lo vuelven a elegir.

“Mis primos y hermanos vinieron acá.” (P, EPu).

“Mis hermanos asistieron a este colegio/ mi tía trabaja acá.” (H, EPu).

“Mi mamá vino a esta escuela también mis hermanos y les parece muy buena / mí me gusta mucho.” (J, EPr).

Así, los niños asumen la elección hecha por los padres con el consejo de familiares, vecinos o amigos y comienzan a transitar su escolaridad con una valoración de su escuela como la mejor del barrio, la más fácil o la que les brindará mejor educación porque tiene propuesta variada de materias. Esto se analiza a partir de testimonios como los siguientes:

“A mi mamá le gusta la enseñanza y las materias deportes y computación la pileta.” (U, EPr).

“Me iba a anotar en otra me anotó acá por el trato que te dan.” (P, EPu).

“Me anotaron acá porque siempre hay clases podés aprender mucho.” (F, EPr).

“Me inscribieron acá porque está cerca de casa y es fácil para mí no te exigen tanto.” (H, EPu).

Puede destacarse, entonces, que para elegir la escuela se atienden motivos diferentes: en la EPu son muy importantes las variables del trato, la cercanía al hogar y el hecho de que la propuesta sea accesible a los niños, mientras que en la EPr se privilegian las materias, la propuesta pedagógica, el hecho de tener clases sin interrupciones.

2- Normas de convivencia

Habiendo asumido el proyecto de escuela de sus familias, los niños ingresan en la institución escolar, organizada y estructurada en los espacios, tiempos, propuestas de trabajo y normas de convivencia.

Con esta categoría se busca develar el significado que tienen para los alumnos las normas que regulan la vida interna en la escuela; esto es, el conocimiento de las mismas, los modos de acercamiento a ellas, los espacios de participación en su construcción. También intenta conocer los conflictos, las formas de tratamiento y resolución en la Institución.

Según Ianni, (2003) es frecuente concebir la convivencia escolar como algo que comienza cuando decidimos conscientemente pasar juntos un momento de esparcimiento pero pensado en otros espacios diferentes a los relacionados con objetivos educativos. Esta convivencia necesita de normas para su regulación que comienzan a vivirse y entenderse en esos espacios anteriores al escolar y se trasladan al mismo cuando se comienza la escolaridad. Según el autor, la escuela es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez la expresa; es por esto que no es ajena a las normas de comunicación y relación que sus integrantes viven fuera de la institución. Es una institución que integra la diversidad y se organiza para el logro de determinados objetivos donde las personas interactúan en forma permanente, inmersas en la convivencia. En este sentido el autor afirma que a convivir se aprende y que la convivencia se enseña.

Un porcentaje cercano al 100% en la EPu y el 100% en la EPr sostienen que se mencionan y explicitan las normas en la escuela. Con respecto a los

tiempos y espacios en que esto se realiza, las respuestas son variadas como se expresan en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 4

VALORES	EPu	EPr
En todo momento	21 %	0,05 %
Cuando nos portamos mal	37,5 %	40 %
A principio de año	23 %	4 %
Casi nunca	2 %	2 %
Sólo en la escuela	2,5 %	11 %
En la escuela y en casa	2%	2%
En clase	4 %	4,5 %
No responde	8 %	18%
Otros:	0 %	18 %
Para prevenir, cuando hacemos un viaje		

El mayor porcentaje (37,5 EPu y 40% EPr) señalan que las normas se aplican y analizan ante actos donde violan las prescripciones estatuidas. En la EPu se dan a conocer explícitamente a inicio de año y también señalan que en todo momento hay referencias a ellas. No acontece del mismo modo para los alumnos de la EPr, donde un 11% afirma hablar de las normas sólo en la escuela, ante el no cumplimiento de las mismas o para la prevención al realizar una salida educativa, por ejemplo.

El aula es mencionada por un escaso porcentaje como lugar donde se hace referencia a normas de convivencia (4% para las dos escuelas), menor aún es el porcentaje en ambas escuelas que relaciona las normas en la casa y en la escuela (2%)

En cuanto a la construcción de esas normas un 54% en la EPu y un 62 % en la EPr sostienen que las impone el maestro:

“Las normas ya estaban cuando llegamos las fuimos aprendiendo.” (H, EPu).

“Las normas están para respetarnos y cuidarnos las imponen los maestros pero las hablamos en diferentes situaciones para prevenir problemas o cuando hay peleas /también cuando vamos a hacer un paseo.” (U, EPr).

Mientras un 29% en la EPU y un 33% en la EPr afirman haberlas escrito con la maestra a partir de repasarlas en grupo.

“Nosotros los escribimos con la seño y los ponemos en un cartel en el aula.” (M, EPU).

“Las normas se aprenden en casa acá las repasamos en diferentes situaciones.” (L, EPr).

En porcentajes similares, el 50% EPU y el 57% EPr, consideran que los padres no intervienen en las normas de la escuela, los restantes sí les adjudican capacidad para apoyar o rechazar las normas de la escuela y hablar de esto con sus hijos en sus casas, ya sea cuando reciben una nota o cuando sus hijos son sancionados (un 37,5% en EPU y un 42,5% en EPr).

Es importante destacar que los alumnos no reconocen las normas como construidas por ellos. Se apropian de ellas como preexistentes en la escuela, afirmando que las normas se aprenden en el hogar y se trasladan a la escuela como otro ámbito de convivencia. Sin embargo, un 87,5% de los niños en la EPU y un 91 % en la EPr consideran que es importante ocuparse de las normas de convivencia, recordarlas, reflexionar sobre ellas por el aprendizaje que genera de la vida en común; para recuperar las palabras de los niños pueden mencionarse los siguientes testimonios:

“Es importante recordar las normas para respetarse y convivir mejor.” (S, EPr).

“Es importante conversar sobre las normas porque muchos chicos no tienen esas normas en su casa fuera de la escuela y acá hacen cualquier cosa/ sin normas sería un lío.” (T, EPU).

“En la escuela aprendemos a convivir resolvemos problemas y pensamos en las normas/ así podemos llevarlo fuera de la escuela a nuestras casas o al poli⁴.” (D, EPU)

En ambas escuelas los niños consideran que las normas ya estaban antes de su llegada, que las hacen explícitas y las repasan frente a diversas situaciones cotidianas. No obstante se trasluce en los discursos que se

⁴ Poli es la forma en que los chicos nombran al Polideportivo. Es una institución administrada y organizada por el Municipio, donde los niños asisten, realizan deportes, colonias de vacaciones, danza y otras propuestas. Se encuentra a dos cuadras de la EPU y los niños comparten actividades allí.

apropian de ellas llegando a considerarlas necesarias para la convivencia y para la vida fuera de la escuela. Los alumnos de la EPu apelan a las normas para regular los intercambios aludiendo a que muchos de ellos no reconocen ni las practican fuera de la escuela. En la EPr, los discursos hacen hincapié en el respeto, el convivir mejor, el aprender las normas en su casa y repasarlas en el colegio.

Si bien desde la teorización actual se apela a la construcción colectiva de las normas para que sean sentidas como propias y esto fomente el compromiso en su puesta en acción ante diferentes situaciones cotidianas, como afirma Ianni (2003), en las escuelas sigue siendo una decisión del adulto que las impone en la vida escolar a través del currículum moral, como dice Perrenoud (1990). Se enseña por medio de diversas prácticas que van desde el orden, la limpieza, la servicialidad, la cooperación, el fomento de la no-violencia, el respeto, entre otras. Para lograrlas es necesario aplicar restricciones, retrasos, visibilidad y respeto y fomentar hábitos de actor social, según el autor (Perrenoud, 1990) preparando así para la vida en sociedad.

2.1- Las normas aplicadas a los intercambios cotidianos en la escuela.

Para indagar sobre las normas de convivencia se presentaron a los alumnos algunas situaciones cotidianas que explicitaran dificultades en las relaciones entre ellos, por ejemplo compañeros que no presentan materiales para realizar trabajos o no comprenden explicaciones y consignas de tareas, ideas diferentes y encontradas a la hora de realizar trabajos en equipos (en el aula); situaciones de peleas o discusiones, agresiones físicas (en el recreo). La solicitud que se les hizo fue que narraran los modos de resolución adoptados en la escuela y sus impresiones al respecto.

Con respecto a los conflictos, los alumnos afirman que éstos existen cuando hay discriminación, cuando se molestan de modo intencional diciéndose frases que refieren a la estatura, color de la piel, deformando los apellidos o implicando a las familias con la intención de herir al otro y esto es causal de peleas.

“También existe el conflicto cuando dos personas se llevan mal cuando se cargan o ponen sobrenombres cuando alguien está mal en su casa y en la escuela no lo saben y reacciona mal.” (J, EPr).

En las entrevistas aparecen como conflictos recurrentes las agresiones verbales, burlas y discriminación en ambas escuelas. Estos son casos de *bullying*⁵ entre iguales y son factores psicológicos y/o ambientales los que favorecen la relación jerárquica y de poder entre ellos; si bien no aparecen testimonios que muestren esta forma negativa de relacionarse como algo recurrente que pueda considerarse preponderante en las formas de relación entre pares.

“Hay conflicto cuando por ejemplo alguien está haciendo algo y no le sale va otro y lo burla le dice burro.” (S, EPr)

“Si son varones se contestan o se agreden si son nenas, a veces se callan.” (E, EPr)

“Algunos son malos te cargan por la ropa que usás si sos gordo o flaco te hacen bulin.” (L, EPr)

Esta conceptualización aparece en la EPr mientras en la EPu se agrega la discriminación y las peleas con golpes.

“Discriminan a alguien que viene de otra escuela nacionalidad color del pelo o de la piel/ parece que se sienten mejores diciendo cosas a otros como más populares.” (E, EPu)

“Tratás de contestarles algunos se molestan y se terminan pegando/ para ellos se soluciona pegando.” (D, EPu)

“En mi escuela se agreden se ve en el recreo se agreden verbalmente y se pegan no sé por qué/ hay conflictos que se les escapan a las señas.”(T, EPu)

⁵ El *Bullying*, o acoso entre pares, es un comportamiento agresivo e intencional, que supone un desbalance de poder y que se repite a lo largo del tiempo. Puede darse a través de diferentes formas de hostigamiento: físico, verbal, psicológico, virtual, etc. También incluye modalidades tales como las amenazas, el pedido de dinero, el acoso sexual entre pares (a través de insultos o agresiones físicas) y la generación de rumores.

Si un compañero se olvida algún material o no entiende una explicación, un 37% de niños en la EPu y un 49% en la EPr sostienen que los mismos compañeros le prestan lo que necesita y tratan de explicarle las consignas. Según Vera (2003) existen en las aulas conflictos de rendimiento que son todos aquellos relacionados con el currículum, donde el alumno puede presentar dificultades en equilibrar sus necesidades formativas y aquello que le ofrecen la institución y los docentes. Según los dichos de los niños pueden apreciarse estos conflictos relacionados con el trabajo del aula, en la presentación de materiales y la responsabilidad, el esfuerzo puesto de manifiesto en la tarea a realizar.

“Los compañeros se ayudan pero si no quiere aprender y no valora el esfuerzo de sus padres es un desperdicio/ al que le cuesta pero quiere esforzarse la maestra y nosotros le explicamos.” (L, EPr).

En este último discurso aparece el hecho de que los padres realizan un esfuerzo para que el niño esté allí por ser la escuela privada. Cabe destacar que es la única vez que aparece esta variable en los discursos de los niños.

Aunque su presencia es mínima, sólo un 3% en la EPu y 9% en la EPr, lo acusan y mencionan su enojo por la falta de compromiso de los compañeros, el resto sostiene mostrarse solidario.

“Muchos no ponen empeño en aprender les decís y te tratan mal.” (P, EPu).

Frente a las tareas grupales y la toma de decisiones conjuntas, un 27% en la EPu afirman que se escuchan sin pelear y opinan entre todos para resolver el trabajo. En EPr un 20% de los niños expresan que opinan entre todos y un 18% que pueden resolver un trabajo en conjunto aportando cada uno y probando distintos acuerdos, si bien conocen que no siempre son buenas las soluciones.

“Las tareas grupales funcionan depende de los chicos hay chicos que se llevan mal pelean en el grupo y no hacen nada así el grupo sale perjudicado/ si nos escuchamos podemos hacer bien las cosas.” (V, EPu).

“Vamos probando distintas maneras de ponernos de acuerdo ponemos las ideas de todos hacemos un afiche cada uno sorteamos/ a veces no resulta bien y nos va mal o nos peleamos.” (A, EPr).

Esta dinámica pudo observarse en las clases, donde se dan situaciones de solidaridad y conflicto. En clases de las materias programáticas⁶ donde las propuestas de actividades son individuales, si los alumnos no entienden o les falta algún material de trabajo son ayudados por sus compañeros en mayor medida que por su docente. En las tareas grupales suelen darse los conflictos que los chicos refieren: discutir para elegir una idea, no llegar a acuerdos o ver su trabajo perjudicado por la ausencia de un integrante del grupo o por no cumplir el compromiso asumido. También se observan niños que no opinan y asumen las ideas de los otros, no aportando nada propio a la tarea.

En el caso de la EPu se observó en una clase de Prácticas del Lenguaje a cinco alumnos que a pesar de no entender consignas o no tener materiales, no solicitan ayuda y expresan al final de la clase no haber completado el trabajo por esas razones. Diferente es lo registrado en las observaciones de la EPr, donde si bien hay alumnos con dificultades para la resolución de consignas y con falta de materiales, logran completar la actividad pidiendo ayuda a sus compañeros y docentes. También pudieron observarse discusiones entre compañeros porque alguno de ellos no estudió, no presentó material de trabajo o no completó la tarea y un refuerzo de este mensaje por parte del docente (que toma la palabra explicando la importancia de ser responsable y cumplir los compromisos asumidos al estudiar y presentar materiales ya que, de lo contrario, se perjudican a sí mismos y a los compañeros de grupo de trabajo).

Existen conflictos que van más allá de lo educativo y se manifiestan en la escuela, como se expresa en los siguientes testimonios:

“Algunos no maduran ya estamos grandes ahora damos el ejemplo.” (D, escuela EPu)

“Acá no son agresivos sólo algunos que copian de afuera aplican lo de afuera acá y no está bien/ algunos los golpean en la casa si recibís palizas das palizas.” (J, escuela EPr)

⁶ **Programáticas** son las materias que se dan en todos los colegios y constan en el Currículum de cada jurisdicción, a saber: Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artística, Educación Física, Inglés (a partir de 4° año en escuelas Pu).

Los conflictos más comunes están relacionados con agresiones verbales, burlas y la discriminación (por el color de la piel o la ropa, la estatura o la nacionalidad); en la EPU aparece también la agresión física.

Cuando se dan los conflictos entre alumnos existen distintas formas de afrontarlos y solucionarlos. En las encuestas se manifestaron las siguientes formas de resolución:

Cuadro n° 5

VALORES	EPu	EPr
La maestra habla con ellos	37,5 %	24,5%
Llama a los padres-Envían una nota	12,5 %	11%
Van a la Dirección	27%	44,5 %
Dejarlos sin recreo	4%	18%
Yo no hago nada	2 %	0 %
No responde	17%	2%

El porcentaje más alto (37,5 %) en la EPU se refiere a la intervención de la maestra para hablar con los alumnos, mientras en la EPr se observan mayores porcentajes (44,5%) en el hecho de enviar a los niños a Dirección y dejarlos sin recreos.

“Las maestras les hablan y los dejan en penitencia creo que deberían separarlos del grupo por un tiempo e integrarlos cuando estén más tranquilos/ le decís a la señora los reta y después siguen diciendo cosas como si nada.” (B, EPU)

“La maestra habla con ellos por separado y después juntos para aclarar el problema/ tratan de que aprendan a socializar estamos de acuerdo con el proceder igual si pelean siempre hay que hacer algo más.” (F, EPr).

“Para arreglar las cosas en general hablamos la señora nos llama a charlar/ a veces van a Dirección o llaman a los padres.” (L, EPr)

“Está bien así dar oportunidad para cambiar escuchar al otro y entenderlo,” (O, EPr)

En la EPu un 2% de niños se muestran indiferentes a las situaciones de conflicto. Hay un número significativo en esta escuela que no responde la pregunta (17%) siendo muy bajo el porcentaje en la EPr, 2%, pero nadie dice mostrarse indiferente.

“Para algunos conflictos no hay solución la pelea sigue es como les enseñan en sus casas.” (E, EPu).

“Si se pelean por algo es acá no pelean mucho los problemas se resuelven hablando te desahogás.” (A, EPr).

Es importante destacar, a partir de estos testimonios y los datos que muestran los cuadros anteriormente expuestos, que los niños afirman que se habla escasamente en clase de las normas, sólo se hace ante situaciones de peleas o se repasan para realizar alguna actividad específica como una salida. Sin embargo, en la encuesta, expresan que la maestra habla con ellos en los porcentajes más altos (37,5% EPu/ 24,5% EPr) afirmando entonces que se habla de las normas con mayor asiduidad de lo expresado en la entrevista.

También en ambas escuelas es alto el porcentaje que indica que los niños son enviados a Dirección ante un conflicto (27% EPu/ 44,5% EPr). A su vez estos porcentajes son inversos en las escuelas con respecto a estos modos de resolución del conflicto: en la EPu los niños hablan con su maestra y en menor porcentaje son enviados a Dirección (37,5% para la primera situación y 27% para la segunda opción), mientras en la EPr es mayor el porcentaje que expresa que son enviados a Dirección (44,5%) en relación con la intervención docente (24,5%).

3-Valoraciones entre pares/alumnos

Las normas encarnan los valores que circulan en la institución; se puede afirmar que normas y valores están relacionados en este nivel educativo, aquellos que son explícitos y los implícitos que se expresan en los intercambios cotidianos. Sobre ambos se construye y consolida la convivencia escolar. Las normas siempre estarán relacionadas a los valores propuestos y vivenciados en la Institución. Según Acosta (2004), en las últimas décadas se ha venido produciendo un enorme interés por el área de las habilidades

socioemocionales, cobrando una importancia cada vez mayor porque se ha demostrado su repercusión en el desarrollo personal, académico y laboral así como su especial incidencia en la prevención de comportamientos antisociales. El saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, saber apreciar al otro y demostrárselo, confiar, negociar, cooperar, etc., son habilidades que pueden ser adquiridas en la medida en que se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; por lo tanto, pueden considerarse como herramientas básicas para la educación en estrategias de regulación de conflictos.

Siguiendo a Buxarrais y otros (1998) se dio a los niños una lista de valores positivos (como la solidaridad, el compañerismo) y otros contravalores (discriminación, egoísmo) para reconocerlos en las relaciones que se dan entre pares (en la encuesta los niños tuvieron la oportunidad de marcar más de una opción por valor):

En el siguiente cuadro se presentan los resultados correspondientes a los denominados valores positivos.

Cuadro n°6:

VALORES	EPu	EPr
Solidaridad	21 %	49 %
Compañerismo	62,5 %	78 %
Competitividad	21 %	24 %
Egoísmo	10 %	13 %
Tolerancia	19%	33 %
Discriminación	21 %	20 %
No responde	2%	0%

El compañerismo es el valor con mayor porcentaje en ambas escuelas (62,5% EPu/ 78% EPr). La solidaridad es el siguiente en el porcentaje (21% EPu/ 49% EPr) y la tolerancia el que sigue en el orden (19% EPu/ 33% EPr.) Estos son los valores que convencionalmente se denominan compartidos y que comprenderían todos aquellos que en el contexto social que se considere, son aceptados de forma generalizada como deseables, según Buxarrais y otros (1998). Los autores consideran que como consecuencia del proceso de

desarrollo humano, el individuo adquiere la capacidad de escoger los objetivos y los valores que influyen en la dirección de sus cambios personales. Así proponen una clasificación de valores con el fin de ofrecer algunas orientaciones normativas. Los valores considerados deseables en el grupo son los que se expresan con los mayores porcentajes de la encuesta; muestran los discursos que atraviesan la institución y que son apropiados por los niños; discursos acerca de ser buen compañero y solidario que se han podido escuchar durante las observaciones de la vida escolar.

Según los autores recientemente mencionados, estos valores considerados positivos se denominan valores A. Habría también valores B que serían no compartidos y contradictorios con los valores positivos; es decir, aquellos que no sólo no gozan de una aceptación generalizada, sino que además son ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores: serían contravalores. Los valores A no serían exactamente los dominantes en cualquier tipo de sociedad, sino aquellos ante los cuales existe un consenso generalizado al que sólo es posible llegar en un marco social que reconozca y proteja las libertades básicas.

Los niños dicen:

“Creo que se destaca el ser buen compañero aunque algunos son egoístas pero tratamos de ayudarnos.” (H, EPu)

“En general somos buenos compañeros y solidarios algunos sobresalen más que otros.” (F, EPr)

Estas ideas acerca de los valores positivos que deben ser vividos y compartidos por todos son las que circularían en las instituciones, se hacen carne en los discursos cotidianos de los docentes y de los mismos niños al enfrentar conflictos y trabajos compartidos; convirtiéndose en representaciones acerca de los valores ideales de convivencia. No obstante, también circularían los contravalores que entran en contradicción con los valores positivos ya que no son consensuados. Estos pueden observarse en los porcentajes de las encuestas: para los alumnos la competitividad es señalada en ambas escuelas con porcentajes cercanos (21% en EPu y 24% en EPr), el egoísmo presenta también una diferencia mínima, un 3% entre ambas escuelas (10% en EPu y

13% en EPr) y lo mismo sucede con la discriminación (21% en EPu y 20% en EPr).

Puede analizarse que la competitividad y la discriminación comparten el porcentaje con la solidaridad (21%) en la EPu, que mostraría una mayor relación entre los valores y contravalores en esa escuela.

“Hay mucha discriminación te cargan es difícil/ también algunos quieren ser mejores que los demás y eso trae peleas.” (T, EPu)

“La mayoría somos solidarios tolerantes buenos compañeros aunque algunos discriminan.” (S, EPr)

Estos datos coinciden con los discursos sobre los conflictos de convivencia y las observaciones de los momentos de formación y recreos, cuando tienen la oportunidad de relacionarse sin tener la mirada atenta del docente y afloran burlas o maltratos. Puede observarse la coexistencia de estos valores y contravalores que hacen a la convivencia escolar cotidiana en porcentajes similares en ambas escuelas, evidenciando los estilos de relación, de conflictos y su tratamiento que los niños manifiestan en sus discursos en las entrevistas.

3.1- Valoración del mejor alumno.

La cultura escolar, según Martínez Otero Pérez (2003), es el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura admite grados de visibilidad y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas. La cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida pero a la vez es dinámica.

Dentro de cada cultura escolar, según Zúñiga Rodríguez (2006), se tiene un concepto tradicional del alumno sobresaliente, identificado como el alumno aplicado, el excelente estudiante. Al sondear sobre los valores que circulan en la institución y las relaciones entre pares, es importante también indagar acerca del mejor alumno. Siendo una condición la buena calificación para ser un buen alumno (en las culturas escolares en general), es importante indagar qué piensan los niños acerca de este valor cultural escolar y sus propias normas.

¿Quién es el mejor alumno para ellos? Según las encuestas, las respuestas son las siguientes:

Cuadro n°7:

VALORES	EPu	EPr
El que tiene mejores notas	10 %	11 %
El que tiene cualidades personales	42%	31 %
Mejores notas y cualidades personales	40 %	58%
No responde	8 %	0%

El mayor porcentaje en la EPr se encuentra en mejores notas y cualidades personales. En la EPu es muy cercano el porcentaje de dos valores (2% de diferencia): cualidades personales y la unión entre esto y mejores notas.

“Es mejor alumno el que no es maleducado es buen compañero.”(P, EPu).

“Para que sea el mejor no es sólo la nota es importante que sea bueno buen compañero.”(E, EPu).

En la EPr los testimonios permiten observar que al momento de pensar en el mejor alumno se juegan las cualidades personales pero también se le dan una gran importancia a las notas, a la perseverancia y responsabilidad en el estudio.

“El mejor alumno tiene que ser responsable/ cumplir con las tareas/ participar en clase.”(F, EPr).

“Que estudie mucho y sepa compartir/ sea buen compañero.”(A, EPr).

Así se preguntó a los niños qué sucede entonces con aquellos alumnos que no alcanzan las expectativas que los convertirían en buenos alumnos. Cuando un niño no alcanza estas expectativas, un 19% en la EPu y un 7% en la EPr consideran que no es tenido en cuenta, es decir, no se realiza un seguimiento especial ni se arbitran medios para que pueda alcanzar las mismas expectativas que los demás, mientras un 77% en la EPu y un 91% en la EPr sostienen que compañeros y docentes lo ayudan a superarse. Puede observarse una diferencia significativa en este aspecto: un porcentaje mayor en

la EPU considera que no se ayuda a los alumnos que no alcanzan las expectativas (19%), mientras sólo el 7% en EPr lo considera así. Se da la relación inversa en los niños que consideran que se ayuda a los compañeros a superarse (91% en la EPr / 77% en la EPU). Pueden reconocerse aquí que las representaciones con respecto al rendimiento en ambas escuelas circulan con discursos parecidos pero difieren en cuanto a lo que sucede cuando un alumno no logra los objetivos esperados.

Se observó en ambas escuelas tanto en situaciones de clase y en los actos escolares (como la elección de abanderados) que el acento no estaría puesto en las notas al valorar el rendimiento académico sino que influyen aspectos como la participación y la responsabilidad en la presentación de tareas, como así también el compañerismo, el practicar valores de solidaridad, por ejemplo. Esto se relaciona directamente con la categoría anterior y los valores que prevalecen en la vida institucional, aquellos que son compartidos como valores positivos. La concepción de los docentes sobre las características que debe tener el buen alumno impregnaría los discursos cotidianos que harían suyos los alumnos e influirían en sus representaciones. Los docentes en sus discursos de clase, en el patio y otros espacios de interacción con los niños ponen énfasis en el esfuerzo, en la responsabilidad, la buena conducta y el compañerismo para el éxito escolar, la dedicación a las tareas en el aula y en el hogar como garantía de buenas notas. Cuando esa valoración es expresada por los alumnos, por ejemplo al elegir un abanderado, este discurso puede verse apropiado por los niños. Quizás es por esto que consideran que el mejor alumno, además de estudiar y tener buenas notas, es el que se esfuerza y es buen compañero.

4-Relación con los adultos de la escuela

En esta categoría se indagó acerca de la imagen que los niños tienen sobre los adultos que los rodean en la escuela y su relación con ellos.

A partir de autores como Jackson (1996) se conoce que los alumnos aprenden de sus profesores más allá de sus discursos y de las actividades planificadas. Aprenden de sus actitudes y de las palabras, frases o gestos de los mismos. Es lo que el autor denomina enseñanzas implícitas y pertenecen al currículum oculto. Más allá de las palabras y de los intercambios explícitos con

los docentes, los niños perciben en sus gestos y actitudes una preocupación por sus necesidades y un acercamiento para ayudarlos aunque mantengan distancia por su rol de autoridad. Al decir distancia, se refiere a la asimetría propia del rol docente que le atribuye autoridad frente a los grupos de alumnos.

A partir de los datos de la investigación se observó que los niños otorgan un lugar de autoridad a los docentes. Con origen en el vocablo latino *auctoritas*, el concepto de autoridad hace referencia a una potestad que logra alguien, a un líder legítimo que obtiene poderes o facultades sobre un grupo de personas. La autoridad refiere a la potestad y a la doble función de mandar por un lado y de lograr ser obedecido por el otro, que ostentará un individuo por sobre el resto; la misma está estrechamente relacionada a otras cuestiones como ser la posición, el rol que ocupa una persona en una sociedad o comunidad, por ejemplo. Cuando se colocan frente a los grupos en el patio o aula, los docentes son reconocidos por los niños con el saludo afectuoso y con el acatamiento de sus pedidos u órdenes. Así los alumnos realizan aquello que les solicitan los docentes, directivos u otro personal adulto.

En las entrevistas se refirieron a los adultos como quienes organizan la escuela y son los responsables de cuidarlos, enseñarles, mediar en los conflictos.

“Los grandes organizan la escuela los salones están lindos los decoran.” (M, EPu).

“Te hablan mucho te explican te tiene paciencia.” (S, EPr).

“Me retan me ayudan a mejorar.” (B, EPu).

En las encuestas caracterizaron a los adultos de la siguiente manera:

Cuadro n° 8

VALORES	EPu	EPr
Mantienen distancia por su rol	12,5 %	6,5 %
Se preocupan por los problemas de los chicos, ayudan	48 %	75,5 %
No responde	39,5 %	18%

Los porcentajes son significativamente diferentes porque en la EPr es mayor el número de alumnos que visualizan a los adultos ocupándose de los problemas de los niños y ayudándolos siendo un porcentaje bajo (6,5%) quienes opinan que mantienen distancia o son indiferentes.

Esta diferencia muestra que la dinámica de relación de los niños y los adultos es diferente en las propuestas de ambas escuelas. Los encuentros cara a cara que se dan a diario entre los alumnos y sus docentes y entre los alumnos estructuran la manera de ser y sentir en la escuela, según Gijón Casares (2004). Investigando las relaciones sociales en la escuela, el autor desarrolla una triple tipología de encuentros:

- a- unos que ayudan a construir el conocimiento;
- b- los que manifiestan el afecto y cuidado;
- c- los encuentros que formulan correcciones y recriminaciones.

Aquí se encontrarían dos de esos tipos de encuentros: del tipo b, manifestados por los niños en la EPr, cuando afirman que los docentes son cercanos, están dispuestos a ayudarlos y se preocupan por ellos; y del tipo c, manifestados en la EPu, cuando los niños reconocen a los adultos como quienes organizan la escuela y los ayudan a mejorar con retos pero mantienen esa distancia propia de su rol de adultos y autoridad.

Estos encuentros son los que influyen en el clima y atmósfera que se respira en la escuela y de las cuales son evidencias los dichos de los alumnos ya citados.

5- Evaluación de la propuesta escolar

Al encontrarse finalizando la escuela primaria se solicitó a los alumnos una valoración acerca de la escuela donde transitaban su escolaridad durante todos los años de su paso por ese nivel educativo. Se comenzó requiriéndoles que expresen sus ideas y opiniones acerca de las propuestas didácticas, el trabajo académico y las tareas desarrolladas en la escuela.

El trabajo académico en la escuela se organiza sobre el currículum que integra un conjunto de objetivos, contenidos y criterios pedagógicos y didácticos. Diseñado desde el Estado, reglamenta los saberes que las escuelas, colegios, centros de formación y otros establecimientos educativos deben transmitir a las nuevas generaciones a través de un conjunto de

actividades y tareas que se desarrollan como parte de los procesos de estudio. Realizan trabajo académico los estudiantes que en su proceso de formación deben realizar tareas tan variadas como comprensión de textos, fichajes bibliográficos, redacción de trabajos prácticos, etc. Las tareas abarcan los trabajos grupales e individuales que se realizan en el aula para la adquisición de los contenidos de aprendizaje. También se incluyen propuestas didácticas que son entendidas aquí como el conjunto de actividades organizadas y secuenciadas conformando proyectos de trabajo. El término se utiliza desde el docente por su comprensión del proceso de enseñanza y el de aprendizaje. El docente lo propone, lo explicita ante los alumnos, usa el término y éstos lo aprehenden de distintos modos. Las propuestas didácticas se diferencian de las tareas por ser más abarcativas, son proyectos institucionales o de grado que abarcan varias clases y están compuestos por tareas a realizar y se extienden a proyectos que pueden realizarse con otros docentes (bibliotecarios, por ejemplo) o con actividades concretas diferentes a las tareas de aula (por ejemplo, el proyecto de trabajo con nuevas tecnologías en la EPu y las clases de arte y expresión en la EPr).

Según Camilioni (2012) es habitual definir la situación didáctica como reunión del conjunto de actividades en las cuales los alumnos deben movilizar o construir saberes para lograr los fines establecidos por el profesor. En este sentido, las situaciones didácticas son la unidad mayor en la que los alumnos deben realizar actividades. Mangenot (2003)⁷ define la actividad pedagógica como aquello que se le indica al alumno debe hacer. Para abordar estos aspectos se preguntó sobre las propuestas didácticas por una parte y por otra, respecto a las tareas.

Los niños realizaron la evaluación con una escala valorativa de las propuestas didácticas. Las mismas se entienden en esta investigación como trayectorias de tareas para la enseñanza y aprendizaje de diversos contenidos a través de un proyecto particular. La evaluación de los alumnos se expresa en el siguiente cuadro:

⁷ Citado por Camilioni, p. 25

Cuadro n° 9:

VALORES	EPu	EPr
Atrayentes	56 %	71 %
Indiferentes	15%	13%
Regulares	15 %	13 %
No responde	14%	3%

Los porcentajes más altos evalúan las propuestas didácticas como atrayentes (56% EPu y 71% EPr). En porcentajes similares y con una diferencia del 2% en ambos valores (15% EPu/ 13% EPr) las califican de indiferentes y regulares.

En sus discursos los niños hacen referencia a los proyectos:

“Los proyectos son muy interesantes como cuando votamos la bandera del cole.”
(V, EPr)

En este caso el alumno hace referencia a un proyecto llevado adelante en el 2° cuatrimestre del año a través del cual eligieron la bandera institucional con la participación de todos los alumnos de la escuela a través del voto, a partir de la propuesta y coordinación de 6° año.

Para completar esta evaluación se solicitó a los niños que presentaran su opinión a través de otra escala valorativa sobre las tareas; esto se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro n°10:

Escala valorativa	EPu	EPr
Buenas	65 %	78 %
Regulares	17 %	11 %
Aburridas	10 %	4 %
Placenteras	6 %	7 %
No responde	2%	0 %

Los porcentajes

tareas como buenas.

más altos valoran a las

“Me gustan todas las tareas son interesantes.” (P, EPu)

“Escribir cuentos hacer los borradores y mejorarlos está buenísimo.” (E, EPu)

Con una diferencia de un 6 % consideran a las tareas aburridas (10% en EPu y 4% en EPr), mientras con una mínima diferencia (de 1%) consideran las tareas como placenteras en ambas escuelas

“Todas las actividades son buenas/ algunas más divertidas y otras aburridas/ algunas difíciles como tocar la flauta o las tareas de Inglés.” (N, EPr)

“Inglés es difícil me gusta pero poco me cuesta.” (O, EPu)

En las entrevistas se pudo conocer que las actividades grupales son las más apreciadas y disfrutadas (aún con los inconvenientes ante la necesidad de lograr acuerdos y cumplir con los compromisos asumidos), como puede verse en las palabras de los niños:

“Las tareas grupales son las mejores aunque es importante que todos cumplan sino el grupo sale perjudicado.” (V, EPu)

“Las mejores tareas son las grupales porque nos ayudamos también me gusta escribir cuentos.” (M, EPu)

“Las tareas grupales están re buenas la responsabilidad es compartida entre todos.” (A, EPr)

Los niños privilegian las actividades grupales y los proyectos institucionales que culminan con muestras y clases abiertas a la comunidad. En el momento de realización de las entrevistas (noviembre-diciembre de 2013) el proyecto institucional ya había cerrado en julio⁸ en la escuela EPr pero se desarrollaban clases abiertas de Música y de Natación. En la escuela EPu preparaban la muestra anual de trabajos y clases abiertas de un proyecto de implementación de Tics en el aula. Sobre este último proyecto manifestaban entusiasmo los alumnos^{ix}:

⁸ Se trabajó un proyecto llamada vacunación en valores, donde cada año trabajó un valor en particular y mostraron ese trabajo en una muestra (instalaciones artísticas, armado de blogs, etc) en la que las familias y todos los que asistieron fueron vacunados con un valor con el compromiso de practicarlo cotidianamente. Los valores eran los compartidos: solidaridad, respeto, responsabilidad, etc.

“Está buenísimo el trabajo con las net [se refiere a las netbooks donadas a la escuela con las que trabajan dentro de un proyecto de implementación de tics en la enseñanza) es algo nuevo aprendemos mucho y todos nos interesamos/ vienen los padres es genial.” (L, EPu)

“Los proyectos de toda la escuela están muy buenos hacer la muestra al final el sábado y que vengan todos a compartir.” (Q, EPr)

“Está re buena toda la enseñanza los profesores son muy buenos hacemos proyectos divertidos.”(P, EPr)

“Las mejores tareas son las grupales nos ayudamos los trabajos prácticos me gustan.”(V, EPu)

6-Valoración de la experiencia en el paso por esta escuela.

En esta categoría se solicitó a los alumnos valorar su experiencia escolar en el paso por estas escuelas. Fue construida a partir de diversos aspectos preguntados a los alumnos tales como la valoración de la propia escuela, los sentimientos que experimentaban en su estancia diaria en ella, testimonios acerca de su paso, dibujos hechos por los niños representándola y valoración sobre el estudiar en este nivel educativo. Así se ponen en juego aspectos afectivos, estéticos, racionales y valorativos que muestran distintos planos del sujeto en su experiencia escolar.

Se suministró una escala en la encuesta para valorar su escuela y luego realizaron un intercambio en el grupo de discusión acerca de las características que sobresalen en ella, expresando sus opiniones y sentimientos.

Cuadro n° 11

VALORES	EPu	EPr
Buena	62,5 %	64 %
Regular	10 %	4,5%
Aceptable	25 %	31 %
Mala	6 %	2 %
Bien organizada	21 %	58 %
Caótica	4 %	0 %

En la EPu un 62,5% considera su escuela buena y un 21% como bien organizada, pero cabe destacar que un 6% la considera mala y un 4% caótica.

“Mi escuela es buena está muy bien organizada con su reglas los lugares que compartimos.” (A, EPu)

“Me parece que podría ser mejor porque muchas veces no tenemos clase y no aprendemos mucho.” (M, EPu)

“Creo que es un caos muchas veces no hay clases necesita más limpieza y que los chicos no peleen tanto castigar más a los que se portan mal.” (J, EPu)

Mientras, en la EPr un 64% la considera buena, un 34% bien organizada y un 2% elige evaluarla como mala.

“Pienso que es buena y muy linda mi escuela el edificio todo.” (P, EPr)

“Me encanta mi escuela el patio el campo donde jugamos los salones las escaleras la entrada/ la quiero y espero quedarme mucho tiempo más.” (P, EPr)

“Para mí es buena y muy organizada vamos al campo tenemos muchas materias diferentes y todo está organizado con los profesores” (O, EPr)

“Yo diría mala porque a algunos nos molestan (refiriéndose a conflictos de convivencia no resueltos y que se repiten) y no lo pueden cambiar me siento mal de tener que venir a veces.” (L, EPr)

Existen diferencias significativas en los testimonios de los alumnos: en la EPu los niños valoran a la escuela como buena, bien organizada, en tanto les molesta que no haya clases y la falta de disciplina. En la EPr existe una valoración del edificio, del currículum y los docentes y las quejas son referidas a conflictos individuales (problemas de convivencia no resueltos que los afectan en su ánimo al concurrir a clases y que atribuyen a falta de medidas institucionales)

Para complementar estos discursos se solicitó a los niños que dibujaran su escuela. Con este recurso se buscaba que expresaran el contenido

representacional de la escuela a través de la imagen construida mentalmente. Así, en los diferentes dibujos se muestran sus valoraciones de los momentos, espacios y tiempos escolares. Luego compartieron en las entrevistas la justificación de esa elección en el dibujo. Pueden encontrarse semejanzas y diferencias en las elecciones: se inclinaron por espacios interiores y exteriores como la fachada del colegio y las aulas, asociando el aspecto físico y relacionando sentimientos y recuerdos a esos lugares específicos.

“Dibuje el frente es lo primero que veo cuando llego.” (D, EPu)

“Dibujé así porque cuando vengo me siento en el balconcito que está ahí me quedo justo al lado de la puerta.” (B, EPu). (El dibujo se centra en la puerta y hall de entrada de la escuela donde hay un cantero de árboles y flores. El niño se sienta allí mientras espera el horario de entrada puesto que llega temprano todos los días, según él mismo menciona).

“Dibujé el salón porque allí pasamos la mayor parte del tiempo.” (V, EPu)

“Dibujé el aula y a la maestra porque nos pide que nos respetemos entre todos pensé en el aula y en lo que nos enseñan.” (J, EPr)

“La calle y los micros porque así vengo/ el campo de Deportes y la entrada me gusta mucho mi escuela.” (V, EPr)

“Dibujé un salón es lo primero en que pensé/ un salón en especial creo que ahora es de 2° estuve dos años ahí.” (S, EPr).

También el patio fue elegido por los alumnos de ambas instituciones para representar la imagen de escuela asociado al momento de compartir con otros.

“El patio porque es el lugar en que me gusta estar con mis amigos y disfrutar.” (P, EPr)

“El patio los recreos me encantan y puedo compartir con mis amigos.” (B, EPu)

Dos dibujos se destacan porque expresan sentimientos que afloran al mirar la escuela y tratar de representarla. Siguiendo a Bame Nsamenang (2008) podemos decir que expresan el sentido de pertenencia a la institución. Para el autor dicho sentido es una parte integral del ser humano, dado que la vida

humana no tiene mucho sentido fuera del contexto de la comunidad humana. Sin embargo, este sentido de pertenencia también va más allá de las relaciones humanas e implica la familiaridad con lugares y entornos. Los dibujos están asociados a las representaciones de la escuela como un segundo hogar y como un lugar que se está dejando (porque están próximos a egresar) y se ve a la escuela desde afuera haciendo un balance positivo de lo aprendido:

“La dibujé como una casa porque la escuela es otro hogar para que los chicos puedan aprender y se desarrollen más tenés que venir a la escuela.” (T, EPu)

“Me dibujé afuera mirando la escuela porque lo que aprendí estos años me gustó mucho.” (A, EPr)

Es interesante mencionar que la escuela sentida como hogar es la EPu, con el agregado del discurso donde se afirma que se debe asistir a la escuela. Se la representa como un lugar para que todos aprendan y como una oportunidad que se debe tomar. A su vez, en la EPr se la mira con añoranza sintiendo que se acaba el tiempo de estar allí. El niño se dibuja afuera, expresando la finalización del contrato de asistencia y si bien cuenta con la posibilidad de seguir el Nivel Secundario en la misma escuela, se juega la culminación de una etapa.

En los intercambios dados en las entrevistas grupales, los otros integrantes del grupo aportaron ideas al argumento individual, con lo cual eran sentimientos que se puede decir que eran compartidos.

Buscando ahondar más en esta valoración de su paso por la escuela se indagó acerca de los sentimientos que los niños experimentan en su estancia en el colegio. En las encuestas, en la cual podían marcar varias opciones del listado propuesto, los niños expresaron cómo se sienten mientras están en el colegio.

Cuadro n° 12

VALORES	EPu	EPr
Feliz	37,5 %	67%
Tranquilo	50 %	58 %
Cómodo	31 %	62 %

Preocupado	4 %	2 %
Incómodo	10 %	7 %

En la EPr, los porcentajes más altos corresponden a sentimientos de felicidad (67%), tranquilidad (58%) y comodidad (62%):

“Prefiero venir al cole y nos estar en casa/ en serio.” (E, escuela Pr)

“Me siento bien me llevo bien con mis compañeros.” (O, escuela Pr).

Mientras un porcentaje bajo, 2%, se manifestó preocupado y un 7% incómodo.

“Me siento bien a veces no tengo ganas pero estoy con mis amigos.” (U, escuela Pr)

“No quiero venir a veces las personas te critican me hacen sentir mal.” (L, escuela Pr)

En la EPu, de manera similar, los porcentajes más altos corresponden a sentimientos de tranquilidad (50%), felicidad (37,5%) y comodidad (31%). Un 4% se manifiesta preocupado y un 10% incómodo; expresiones que no aparecen en las entrevistas:

“Me siento feliz porque voy a estar con mis amigos en casa me aburro.” (Q, escuela Pu)

“Feliz me encuentro con amigos me gusta como enseñan.” (D, escuela Pu)

“Me da mucha fiaca me cuesta salir pero cuando llego estoy con mis amigo.s” (D, escuela Pu)

“Aprendo cosas nuevas y estoy con mis amigos me gusta aunque me cuesta.” (D, escuela Pu)

Al preguntar sobre su paso por la escuela, los mayores porcentajes sostienen que fue bueno y muy bueno, según se expresa en este cuadro de datos de la encuesta:

Cuadro n° 13:

VALORES	EPu	EPr
Bueno	50 %	47%
Muy bueno	35%	51 %
Regular	12,5 %	0 %
Malo	2%	2 %

En las entrevistas se complementaron estos valores con testimonios acerca de su paso por la escuela primaria:

“Lo que más me gustó de la escuela fue hacer amigos y aprender cosas que no sabía antes.” (Q, EPu)

“Hacer cosas grupales con amigos dar lección oral.” (E, EPu)

“Me gustaron los actos y fui abanderado en uno de ellos.” (M, EPu)

“Existen excelentes compañeros porque te ayudan y confío en mis maestros porque sé que me enseñarán bien.” (M, EPu)

“Esta escuela está buena toda la enseñanza los profesores son buenos/ te dan consejos/ hay muchas materias.” (N, EPr)

“Se hacen talleres/ muchos proyectos que están buenísimos para aprender con ganas.” (F, EPr)

En la EPu los discursos hacen referencia especialmente a los amigos, a los momentos y tareas compartidos y a los aprendizajes (aprender cosas, dar lección oral, ser abanderado); también es importante destacar la confianza en los docentes. En la EPr también se observa una valoración positiva de los

profesores y se hace referencia a proyectos que motivan para aprender contenidos de estudio.

Un 35% en la EPu y un 51% en la EPr sostienen que su paso por la escuela fue muy bueno; en este valor los porcentajes se distancian en un 16% entre escuelas.

Consideran que fue regular su tránsito escolar un 12,5% en EPu y nadie lo menciona con este valor en la EPr, no obstante en las entrevistas pueden dar cuenta de malos momentos vividos en la trayectoria escolar:

“Un mal momento fue cuando me saqué un 3 en una prueba estaba en 5° y era la primera vez que me aplazaban.” (P, EPr)

“En momentos me sentí aterrada porque las tareas y las pruebas no quiero fracasar me pongo nerviosa siento que no voy a aprobar.” (S, EPr)

Sin embargo, un 2% en ambas escuelas sostiene que fue malo su paso por este nivel de la escolaridad.

“Me gusta venir pero hay mucha discriminación y no se dan cuenta que hieren.” (J, EPu)

“A veces te molestan y te hacen sentir mal te cargan o te sentís culpable te tratan de torpe eso cambiaría de la escuela.” (F, EPr)

Las razones de esta valoración se centran en los motivos de conflictos con los compañeros (analizados en la categoría 2).

Al valorar la experiencia escolar, los niños hacen referencia a varios elementos que conforman la vida escolar: las materias de estudio, las propuestas pedagógicas, la relación con los compañeros y los conflictos. Miran a su escuela a un paso de egresar y pueden expresar sus sentimientos afirmando ser felices, sentirse cómodos y tranquilos al asistir y también observando críticamente el manejo de algunos conflictos. A su vez evocan buenos y malos momentos vividos en su tránsito escolar.

6.1-Valoración de estudiar en la Escuela Primaria.

Con la intención de conocer el valor que los niños dan a la necesidad de estudiar en el nivel primario, se les solicitó que expresaran sus ideas sobre la importancia que ellos le asignan a estudiar en la escuela primaria.

En las encuestas, en ambas escuelas, los porcentajes más altos se encontraron en la necesidad de cursar el nivel primario para aprender y seguir estudiando después. En la EPU el porcentaje más alto (75%) considera que es importante cursar la primaria para seguir estudiando después:

“Para aprender y ser alguien cuando sea grande.” (V, EPU)

Un 37,5% la encuentra importante para aprender:

“A la escuela venimos a aprender a hacer buenos amigos compartir llevarse bien con los otros.” (P, EPU)

“Para encontrarse con más gente y aprender y poder estudiar una carrera.” (E, EPU)

Mientras en la EPr un 71% indicó su importancia para aprender:

“Para disfrutar, estudiar y aprender.” (P, EPr)

“Me gusta tener buenas notas y que mi mamá sea feliz por eso vengo.” (A, EPr)

“Aquí te hablan mucho te escuchan y te explican para que puedas aprender.” (S, EPr)

Y un 64% para seguir estudiando después:

“Tenés que venir a la escuela para tener un buen futuro aprender mucho.” (J, EPr)

Podemos encontrar en los testimonios el sentido de estudio hegemónico que se atribuía a la escuela en el contexto de su conformación en la modernidad que es estudiar con la esperanza de promoción social. En la EPU es mayor el porcentaje de alumnos que ven a la escuela como puerta para futuros estudios (75% EPU y 64% EPr).

Es importante destacar que en la EPU un 2% indicó que no es importante cursar este nivel educativo, pero en EPr un 4% indicó no poder responder sobre la importancia de la escuela al momento de trabajar la encuesta.

Pueden apreciarse en los discursos de los niños la valoración positiva y los sentimientos de pertenencia a sus escuelas construidos en su biografía escolar:

“Mi escuela está muy bien organizada los salones están decorados lindos/ nunca me quise ir pero ya la voy a tener que dejar.” (M, escuela Pu)

“Mi escuela es buenísima la mejor del barrio me encanta estar acá la volvería a elegir.” (D, EPU)

Estos últimos discursos difieren de los de la EPr ya que los niños pueden continuar allí el nivel secundario y seguir asistiendo a la misma escuela.

7- Características que debe tener una buena Escuela Primaria

Habiendo expresado sus ideas y sentimientos acerca de su paso por la escolaridad primaria, en esta categoría se busca conocer la valoración de los niños acerca de las características que debe tener una buena escuela en general. A partir de la experiencia vivida en la propia escuela, describen condiciones esperables para una buena escuela.

En la encuesta, en la cual los niños podían elegir más de una opción, se obtuvieron estas respuestas:

Cuadro n° 14:

VALORES	EPU	EPr
La que propone proyectos atrayentes	52 %	64 %
Es exigente con el estudio	42 %	49 %
Maneja bien la convivencia	50 %	67%
Da libertad para elegir y conocer los propios gustos	54 %	44%

Guía y condiciona los quehaceres sin dejar nada librado al azar	10 %	18%
---	------	-----

El porcentaje más alto en la EPr (64%) considera una buena escuela aquella que propone proyectos atractivos, mientras en la EPu el porcentaje más alto corresponde a desarrollar en los niños la capacidad de reconocer sus gustos y elegir con libertad (54%).

El manejo de la convivencia, con sus normas y resolución de conflictos fue considerado por los niños una característica de una buena escuela (50% en la EPu y 67% en EPr).

Con una diferencia del 7% en ambas escuelas los alumnos consideraron importante la exigencia en el estudio (42% EPu y 49% EPr), mientras un 10% en la EPu y un 18% en la EPr consideran como buena una escuela que guía los quehaceres sin dejar nada librado al azar.

Estas ideas dan cuenta de la imagen de escuela que los niños construyeron durante su paso por la escuela primaria.

Para completar esta caracterización, los niños ampliaron sus ideas aportando más características que debe tener una buena Escuela Primaria. Estas características se agruparon teniendo en cuenta convergencias y se observan diferencias también entre las escuelas al enumerar esas cualidades:

Para los alumnos de la EPu una buena escuela debe cumplir con las siguientes características:

Cuadro N° 15

Buen estudio, que se den clases, buena convivencia y exigencia	21 %
Que enseñen mucho	4 %
Está bien así, como mi escuela	13 %
Cuidar mucho la convivencia	10 %
Tener buenos docentes, entonces es buena la escuela	2 %
Poder disfrutar	2 %
No responde	48 %

Para los niños que asisten a la EPr, las características son las siguientes:

Cuadro N° 16

Enseñar bien y manejar los problemas de convivencia	33 %
Agregar idiomas	4 %
Tener buenos docentes, psicólogos, directivos, docentes suplentes	7 %
Así como es mi escuela	5 %
No sabe	7 %
No responde	44%

Es importante destacar que un porcentaje cercano al 50% (48% EPu y 44% EPr, sólo 8% de diferencia entre escuelas) no responde la pregunta. En la EPr un 7% reconoce que no puede responder, no lo sabe en ese momento.

Se es alumno concurriendo a la escuela. Concurrir a la escuela es una obligación en la vida de todos los niños y una experiencia central en sus vidas. La vida escolar hace al alumno: las rutinas y prácticas escolares influyen en la composición de la personalidad de los niños. (Gimeno, 2003)

Estas características propias de la experiencia de escuela vivida hacen que los niños esbocen características semejantes en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia, que aparecen como valores en ambas escuelas.

También aquellas que las diferencian: en la EPu aparecen “tener buenos docentes” y “disfrutar” y en la EPr “agregar idiomas” y “tener buenos docentes, psicólogos, directivos, docentes suplentes”, mostrando la impronta de su experiencia de escuela en la representación.

Jurjo Torres Santomé (2014) afirma que a través de las prácticas que tienen lugar en las escuelas, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños se sienten miembros de una comunidad y se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que los identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales, es por esto que un 13% en la EPu y un 5% en la EPr consideran que una buena escuela debe tener las características de su escuela, esa en la que cursaron todo el nivel primario, volviendo a destacar el sentido de pertenencia.

Capítulo IV: Consideraciones finales

La presente investigación se propuso conocer las representaciones de los alumnos sobre la escuela primaria. La iniciativa se centró en dar la voz a los niños y así poder describir cómo ellos ven a la escuela, partiendo de la idea de alumno como una construcción del adulto, según Gimeno Sacristán, (2007): los adultos ven en los niños alumnos potenciales y gestan un proyecto educativo del cual éstos deben apropiarse. A su vez las características propias del dispositivo escolar van imprimiendo en los niños una idea de escuela.

El concepto de representaciones sociales aparece en la sociología a través de Durkheim⁹, quien sostiene que las mismas surgen de las relaciones entre los hombres. Las presenta como estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible.

Para el mencionado autor, las representaciones se constituyen en portadoras de significaciones sociales, de interpretaciones, de formas de ver el mundo; plantean la configuración social de marcos interpretativos y expresan

⁹ Citado por D. Jodelet (1986), p. 469.

una construcción social en la historia. Se constituyen como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades del hacer social.

La intersubjetividad como elemento de las representaciones colectivas, en tanto que acervo de conocimientos y memoria colectiva, es el conocimiento compartido y transmitido de generación en generación. Las personas de un grupo participan de las representaciones colectivas o universos simbólicos que se traduce en significaciones sociales: normas, valores, ideas y tradiciones. Es lo que Durkheim (1976) plantea como la producción social de sentido.

Esta investigación se guió por la hipótesis de que la experiencia de escuela signa la representación de la misma. Esta experiencia comienza con la elección de la escuela por parte de la familia y continúa con el contacto cotidiano con la cultura escolar y la producción social de sentido que circula en la institución. En consonancia con estas significaciones sociales del colectivo comunitario, se pensó en realizar un estudio comparativo en dos escuelas públicas que se diferencian en la gestión estatal y privada y se eligieron para el trabajo de campo dos escuelas de la zona norte del Conurbano Bonaerense, en la ciudad de El Talar, partido de Tigre, cercanas geográficamente y atendiendo a la comunidad con similares características socioeconómicas y culturales, con el objeto de comparar esas representaciones a partir de distintas propuestas organizacionales, de gestión y de sentido de lo público y lo privado que impregnan cada institución y también las representaciones de quienes a ellas asisten.

Las observaciones, encuestas y entrevistas grupales permitieron interpretar a partir del discurso de los niños sus representaciones de la escuela, en ocasiones aceptando las características duras¹⁰ del dispositivo escolar y en otras analizando críticamente la organización y accionar del mismo.

¹⁰ Características duras del formato escolar: gradualidad y simultaneidad, la regulación espacio-temporal, las normas, elementos ya citados y explicitados anteriormente en la introducción a las categorías de análisis siguiendo a Baquero y Terigi (1996)

Ambas escuelas comparten la propuesta curricular de la provincia de Buenos Aires¹¹ y también la organización temporal, aunque en la EPr los niños tienen una extensión horaria de media hora. Se diferencian significativamente en el edificio donde funcionan, que es de planta baja en la EPu y de dos pisos más en la EPr y se extiende a un campo de deportes. También se diferencian en la estructura organizacional jerárquica, ya que la EPu la autoridad final la representa la directora, mientras en la EPr existe la figura de un director general y la entidad propietaria. En la EPr existe una propuesta de materias extracurriculares (Inglés desde primer ciclo, Expresión corporal, Informática, Crecer en Sociedad, Natación) que complementa a la propuesta curricular común a todas las escuelas de la provincia. Ambas instituciones llevan adelante proyectos de trabajo con muestras abiertas a la comunidad. En cuanto a la vestimenta de los alumnos, poseen un uniforme reglamentario para concurrir (guardapolvo en la EPu y uniforme en la EPr).

Las ceremonias de entrada y salida son similares: existe un tiempo de reunión en el patio donde los niños se ordenan en hileras y en el que las autoridades se dirigen a los alumnos. Estas ceremonias están marcadas también por el izamiento y arrío de la bandera nacional. Ambas instituciones realizan salidas educativas, paseos con los niños de medio día o día completo para conocer lugares con propósitos educativos y de recreación. También en ambas escuelas se trabaja en proyectos institucionales con cierres de clases abiertas a la comunidad, que permiten a las familias compartir el trabajo de los niños y conocer más a la institución educativa.

En las presentes conclusiones se analizarán los contenidos representacionales que predominan en la población infantil estudiada; si bien hay otros contenidos, se consideran con una presencia minoritaria y de ellos se deja constancia en el análisis de datos. Asimismo se comparan las representaciones presentes en los niños de ambas escuelas, destacando similitudes y diferencias.

La escuela se erige como un espacio con una cultura y una comunidad específica, dentro de la cual se relacionan diferentes actores que comparten metas y que cumplen distintos roles, significados diferencialmente por los

¹¹ Materias: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés, Educación Física y Artística.

sujetos. A lo largo de su trayectoria escolar, y llegados al último año de primaria, los alumnos de 6º año pueden expresar sus ideas acerca de la escuela a partir de sus experiencias personales, re significadas a partir de compartirlas con los otros en la escuela.

Las normas institucionales existen y circulan en la cultura escolar y se van imponiendo a los niños desde su ingreso a la institución como una realidad que está dada y ellos deben aprender. Desde su ingreso a la escuela escuchan los discursos de sus docentes poniendo el acento en las reglas institucionales y las aprehenden. Así al indagar sobre las normas de convivencia en ambas escuelas las representaciones son similares: las normas existían antes de su integración a la institución. Los niños afirman que se aprenden en el hogar y se aplican en la escuela para regular la convivencia. Coinciden en que las normas se explicitan al comienzo de cada año escolar y se retoman siempre que se transgreden. En la EPu dicen trabajarlas en el comienzo del año escolar y se confirman constantemente, mientras en la EPr expresan que se revisan sólo ante situaciones de incumplimiento de las mismas o al salir en alguna excursión. Puede verse entonces que los niños se apropian de estas normas que son impuestas por los adultos a través del currículum moral (Perrenoud, 1990).

Los conflictos que surgen en torno a las normas remiten a problemas de interacción entre pares por cuestiones personales y por cuestiones de estudio y de asumir los compromisos escolares. Los niños afirman que existe discriminación, agresiones verbales (decir cosas que hieren al otro, referidas a su familia, burlas) y *bullying*. También sostienen que algunos niños no cumplen compromisos asumidos, no presentan materiales, no colaboran o no estudian en las tareas grupales. Hacen alusión a peleas que comienzan fuera de la escuela y continúan dentro de ella.

Es importante destacar, en la comparación entre escuelas, que en la EPu aparece la violencia física (también pudo comprobarse en la escuela durante el período de observación de la vida escolar). En cuanto a las formas de solución de los problemas existe paralelismo en ambas instituciones con respecto a las charlas reflexivas con docentes y el paso por Dirección para continuar la reflexión. Pueden destacarse, como diferencias en la comparación entre instituciones, que en la EPu se privilegia como solución de las dificultades la

charla con los docentes, mientras en la EPr esto sucede en la Dirección. Pueden observarse aquí diferentes modelos de autoridad en la intervención en situaciones de enemistades cotidianas.

Berger y Luckman (1991) consideran que la realidad de la vida cotidiana dentro del ámbito escolar (tiempos, lugares, modos de actuar, etc.) se presenta al sujeto de una forma dada, establecida, ordenada, objetivada; imponiéndose sobre la conciencia en un proceso de interacción y comunicación compartido por todos los actores sociales. Este conocimiento de la realidad define y construye los roles que han de desempeñarse en el contexto de las instituciones en que se mueve el individuo en la vida cotidiana. En la asunción de estos roles por parte de los niños se juega esta objetivación que hace que los niños asuman los valores que circulan en la institución y que se encarnan en las normas como propios.

Los niños coinciden en nombrar como valores compartidos por ellos el compañerismo, la solidaridad y la tolerancia, coincidiendo en ambas escuelas. También destacan la existencia de contravalores (en su significación de contrarios a los valores deseables) que son la discriminación, la competitividad y el egoísmo. Relacionan estos contravalores con los conflictos individuales y grupales que se dan en el día a día.

La práctica de los valores es considerada como muy importante en la posibilidad de destacarse como el mejor alumno ya que consideran que se caracteriza como mejor a aquel niño que tiene un buen rendimiento y cualidades personales, aunque en la EPu el acento está puesto en las condiciones personales y en la EPr aparece la variable del rendimiento académico.

Estos discursos son parecidos en ambas escuelas, aunque difieren en cuanto a lo que sucede cuando un niño no alcanza las expectativas necesarias para ser un buen alumno, aludiendo en la EPu que consideran que no se le ayuda a superarse (discurso que coincide con la característica ya expresada de que la propuesta sea accesible, fácil) mientras en la EPr prevalece el discurso de ayuda al compañero que lo necesita. Esto también se pudo observar en las clases: en la EPu los niños solicitan menos ayuda y se quedan callados y relegados, aunque no puedan aprovechar la clase, mientras en la EPr existe

una comprensión mayor del rol del maestro para ayudar en los aprendizajes y se le exige esa ayuda, también a los compañeros.

La identidad de los niños se construye en relación con los pares pero también con los adultos. En la presente investigación se conoce que la vinculación con los adultos es de confianza. Los niños expresan que se preocupan por ellos y los ayudan. También se observa el respeto por la autoridad de estos adultos, encargados de la organización de la escuela, el cuidado, la mediación en los conflictos y la enseñanza. Según los niños, en la EPu se expresa una disponibilidad de los adultos para atender sus necesidades y ayudarlos a mejorar, pero a la vez hay mayor distancia de los maestros, directores, personal de maestranza para mantener su rol de autoridad; mientras en la EPr expresan que son cercanos y dispuestos a ayudarlos, reconociendo la autoridad en el rol pero con una relación cara a cara más cercana.

La subjetividad remite a la singularidad de las experiencias, es decir, las experiencias son únicas para la persona que las vive, son sólo accesibles a la conciencia de esa persona. Aunque ciertas partes de la experiencia son objetivas y accesibles a cualquier otro, otras son sólo accesibles a la persona que las experimenta. Se define aquí experiencia como el cúmulo de hechos vividos que nos constituyen y acompañan durante toda la vida.

La experiencia escolar es significativa en la vida de los niños. La escuela vivida constituye una fuente importante de experiencia personal; las condiciones en las que se desarrollan los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales se aprende a organizar y significar las experiencias. Las concepciones que portan los sujetos sobre la enseñanza y el aprendizaje son, probablemente, el resultado de una apropiación de ciertas prácticas en las que han estado implicados.

A partir de esta implicación, y ya a punto de egresar de la escuela primaria, los niños expresan valoraciones sobre las tareas, el trabajo académico y las propuestas de enseñanza de sus maestros: consideran buenas e interesantes a las tareas, destacando especialmente las grupales como actividades más apreciadas y disfrutadas que les permiten compartir puntos de vista y ensayar soluciones a conflictos de trabajo. En cuanto a las propuestas didácticas afirman que son atractivas, destacando los proyectos de trabajo en el aula y

en la institución con apertura a la comunidad, siendo que ambas escuelas cuentan con estos proyectos. Aunque las actividades curriculares se complementan con materias extracurriculares en espacios diferentes -como el campo de deportes en la EPr- los niños caracterizan las propuestas sin destacar diferencias que puedan señalarse como significativas.

En cuanto a la valoración de su experiencia en la escuela se encuentran similitudes en la valoración general y diferencias importantes en cuanto a las razones de esa evaluación en cada escuela: los niños consideran a las escuelas buenas y bien organizadas. Las razones de estas clasificaciones son distintas: en la EPu se ponderan algunos aprendizajes (como las lecciones orales) y la confianza en los docentes y se expresan como negativas la falta de clases reiteradas, la escasa limpieza y los conflictos con agresiones físicas. En la EPr se pondera el edificio con extensión al campo de deportes, la propuesta de materias y, como negativo, los conflictos interpersonales y la imposibilidad de erradicarlos.

Estas concepciones de la escuela se convierten en colectivas compartiendo sentimientos de felicidad, tranquilidad y comodidad en la institución. En su paso por la escuela se destaca en la EPu la posibilidad de compartir con amigos tareas y momentos, como así también los aprendizajes. En la EPr la confianza en la relación con los profesores y los proyectos de trabajo.

En ambas instituciones los niños consideran importante estudiar en la escuela primaria para aprender y seguir estudiando después, aunque en la EPu prevalece el sentido hegemónico del estudio desde el contrato fundacional de la escuela: la promoción social, estudiar para ser alguien. Mientras en la EPr prevalece la escuela primaria como base para continuar estudiando en los siguientes niveles.

Cuando se les pregunta por las características que debe tener una buena escuela, en ambas coinciden en que debe manejar bien los problemas de la convivencia y ser exigente en el estudio. En la EPr se destaca el hecho de que los proyectos sean atractivos, mientras en la EPu que ayude a desarrollar los propios gustos y a elegir con libertad.

Un aspecto muy importante que influye en la representación de escuela que construyen los niños es la opinión de sus familias. Ésta puede expresarse en los motivos de elección de cada escuela. Se presentan en los discursos de los

niños: en ambas instituciones aparece el hecho de que familiares han asistido a esa escuela (hermanos, tíos y hasta los mismos padres) y continúan así una tradición familiar, asumiendo para ellos el proyecto adulto. Por otra parte existen también algunas diferencias en las concepciones de ambas escuelas al momento de caracterizarlas justificando la elección: en la EPu aparecen como variables el reconocerla como la mejor del barrio, la valoración del trato cercano y amable con los niños por parte de quienes componen la comunidad educativa, sentir que los cuidan y se preocupan por ellos; el hecho de la cercanía con el domicilio y el que el nivel de estudios no sea muy elevado ni exigente con respecto al rendimiento de los niños. Mientras en la EPr aparece la valoración del edificio, el campo de deportes, el hecho de que las clases no se interrumpen, la posibilidad de cursar todos los niveles educativos en la misma escuela, la variedad de materias y la propuesta de proyectos de trabajo. Es importante destacar que en la elección de la escuela privada se juegan variables económicas familiares lo que predispone para una mirada diferente del dispositivo escolar.

En provincia de Buenos Aires la brecha entre educación pública y privada se ha agrandado habiendo un cambio importante en la matriculación de los niños que ha crecido en la rama privada en un 26% aproximadamente¹². Esto es motivado por los conflictos docentes y de personal de maestranza que provoca la pérdida de clases por paros, el estado de los edificios con escasa o nula mantención y la propuesta pedagógica-enseñanza que se ve discontinuada por la falta de clases, que impacta en el aprendizaje de los niños.¹³

Sarlo (2001) sostiene que existe una percepción negativa generalizada sobre la educación pública. La autora sostiene que lo público se asocia a lo desprestigiado, a la baja calidad, y esta desacreditación estaría presente también en los estratos sociales bajos. Según esta línea, en las últimas décadas se naturalizó la mala calidad de la educación pública, apareciendo en el sentido común de los sujetos como inmodificable y esencial a “lo público”. A pesar de esto, la EPu en la que se realizó esta investigación goza de prestigio

¹² Datos obtenidos del documento de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación de la Nación *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*, 2013, p. 3.

¹³ Mismo documento, pág 9.

en la comunidad que atiende, ya que los niños se refieren a ella como “la mejor del barrio” y tiene una alta matrícula, tal como se mencionó en el apartado en que se describen las escuelas en las que se realiza el trabajo de campo.

Recuperando la hipótesis implícita que guía el presente trabajo desde su inicio afirmando que diferentes propuestas de escuela signan diferentes representaciones de la misma, y luego de dar la voz a los niños, se puede concluir que las representaciones de los alumnos sobre la escuela primaria son similares. Más allá de experimentar diversas propuestas de trabajo, de autoridad, de ubicación en espacios diferentes, los niños tienen análogas representaciones sobre la convivencia, los conflictos y la intervención de los adultos. Experimentan sentimientos parecidos al concurrir a la escuela. Conceptúan de manera similar al mejor alumno y los valores vividos en sus grupos. Pueden expresar ideas diferentes conectadas a sus experiencias particulares (por ejemplo, la existencia del nivel secundario en la EPr, la necesidad de cursar la secundaria en otra escuela en la EPu), pero las representaciones generales son equivalentes.

Los elementos constitutivos de la escuela desde su conformación histórica en la modernidad (organización graduada, manejo de espacios y tiempos, régimen disciplinario, descontextualización de los aprendizajes) continúan siendo los mismos. Este formato imprime en los niños la representación de escuela: aquello que viven, los discursos de sus docentes, las rutinas cotidianas, los guían para sentir y pensar de la misma forma. Esta idea general de escuela primaria atraviesa todas las instituciones educativas (públicas y privadas) y los niños la asumen como propia. Es por esto que las representaciones sobre la escuela se asemejan a pesar de vivir experiencias escolares con diferentes características: el núcleo escolar es el mismo y es aprehendido por los alumnos que lo asumen como propio y lo explicitan en sus ideas, opiniones y sentimientos.

4.1-Para seguir pensando...

Destacando la doble dimensión de las representaciones como pensamiento constituido, utilizado para la comprensión y explicación de la realidad y constituyente, interviniente en la construcción de dicha realidad (Jodelet 1984: 475), se considera que la aproximación al objeto escuela desde las

representaciones de los alumnos como actores activos puede ser de utilidad para nuevas líneas de investigación.

Concebida en sus orígenes como institución encargada de la socialización del niño, clave para la integración y la cohesión social, la escuela actualmente es objeto de análisis y cuestionamientos y materia de propuestas de cambio provenientes del ambiente académico, político y también de la opinión pública. El proceso histórico que acompaña a la escuela da cuenta del porque del cambio de la mirada que recae sobre la misma. La magnitud de los cambios socioculturales producidos desde el nacimiento de la escuela hasta nuestros días obliga a revisar el papel que la escuela cumple en la vida de los niños protagonistas de la misma y qué esperan los niños de ella.

Al instalarse socialmente la crítica a la escuela en cuanto a la motivación para el aprendizaje, al manejo de la disciplina y la autoridad y abierto el debate sobre cambios necesarios en los núcleos duros del dispositivo escolar- dando mayor participación a los alumnos en la resolución de los conflictos, por ejemplo, según el nuevo Régimen Académico de Primaria en provincia de Buenos Aires¹⁴ permite pensar que conocer las representaciones de los alumnos sobre la escuela y reconocer en ellas la influencia de la estructura rígida en la institución, puede ser la clave para un cambio.

Atender especialmente a las ideas de los niños sobre los aspectos no resueltos dentro de las escuelas, como las agresiones físicas, por ejemplo, posibilitaría reflexionar para intentar nuevas soluciones permitiendo la participación de los niños en la propuesta de cambio.

Los resultados aquí expuestos pueden tomarse como punto de partida para ahondar en las representaciones de los alumnos en cada categoría específica y tomar esos resultados como insumo para realizar reformas y experiencias nuevas dentro de cada escuela que den respuestas a las necesidades explicitadas por los niños.

¹⁴ Resolución 1057/14. Puede consultarse en portal educativo de Provincia de Buenos Aires www.abc.gov.ar

Bibliografía

ABRIC, J. C. (1994). *Pratiques sociales e représentations*. París: .Presses Universitaires de France.

ACOSTA, A. (2003). *Resolución de conflictos y regulación de sentimientos*. En F. Muñoz y otros (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 293-304). Granada.

_____ (2004). *Regulación de conflictos y sentimientos*. En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp.201-222). Granada: Editorial Universidad de Granada.

_____ (2006). *Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares*. *Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 3, 37-49.

_____ (2008). *La educación de los sentimientos y la convivencia escolar*. En Secretaría General del Ministerio de Educación y Ciencia, *De la educación socioemocional a la educación en valores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

AMEZCUA M. (2003). *La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa*. Granada, España: Laboratorio de Investigación Cualitativa. Fundación Index.

ANTELO, E. (2000). *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.

ANTEZANA, L. (2003). *Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente*. Comunicación y Medios, 14. Disponible en <http://www.icei.uchile.cl/comunicacionymedios/14lantezana.html>.

BAME NSAMENANG (2008) Revista espacio para la infancia: *Sembrando un sentido de pertenencia en los primeros años*. Bernard Van Leer Foundation. N°30. Artículo: En un mundo globalizado, la cultura local debe ser el ancla de la identidad, pp 14-19

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Dossier "Apuntes pedagógicos". Revista Apuntes, UTE/ CTERA. N° 2, pp. 1-16.

BASSEDAS, E. y COLL, S. (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación*. Madrid: Visor.

BENAVIDES, M. y otros (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, N°1, pp118-124. Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

BUXARRAIS, M. R. y otros (1998). *La educación moral en Primaria y en Secundaria*. Madrid: Edelvives.

CAMILLONI, A. (1996). *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En A. Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas. (pp. 17-39) Buenos Aires: Paidós.

CAMILLIONI, A. y otras (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós

CAMILIONI, A. (2012). *Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas*. Actualización Pedagógica, 59, 15-32.

CASTORINA, J. A. Y BARREIRO, A. (2006). *Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática*. Boletín de Psicología, 86, pp. 7-25.

_____ (2010). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: aspectos epistemológicos y metodológicos*. Curso CAYCIT sobre Construcción de proyectos sociales.

CASTORINA, J., BARREIRO, A. y TOSCANO A. G. (2005). *Las representaciones sociales y las teorías implícitas: Una comparación crítica*. Educação & Realidade, 30 (1), 201-222.

CEA D'ÁNCONA, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires.: Paidós.

DI MASO, A. y otros (2008). *La construcción desplazada de los vínculos persona-lugar: una revisión teórica*. Anuario de Psicología, vol. 39, 3, 371-385.

DURKHEIM, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

ESPÍNDOLA, F. (2013). *Elegir escuela: ese momento clave en la familia* Portal web Educ.ar: www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116254

FINARDI, M. (2005). *El malestar en la escuela. Una perspectiva psicopedagógica del sentido del aprendizaje escolar para el niño*. Madrid: Miño y Dávila editores.

GRANTA, M. L. y otros (2000). *La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación*. Fundamentos en humanidades, N° 1, pp. 40-49. Universidad Nacional de San Luis.

GIJÓN CASARES, M. (2004). *Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

GVIRTZ, S. (Comp.) (2000). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia*. Buenos Aires: Santillana.

HENTIG, H. (2002). *La aborrecida escuela: junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Alertes.

HERNÁNDEZ, F. (2007). *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad* Investigación 2003-2006, Proyecto BSO2003- 06157.. Ministerio de Ciencia y Tecnología de España.

IBAÑEZ, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

IANNI, N. (2003). La orientación escolar en tiempos de incertidumbre: una tarea compleja y difícil, necesaria y posible. En Revista Ensayos y Experiencias N° 47, pp.53-60. Editorial Novedades Educativas.

JACKSON, P. (1996). *La vida del aula*. Madrid: Morata.

JIMÉNEZ, C.y otros. (2008). *La Sociedad del futuro. Una mirada a través del dibujo infantil*. Perspectivas de la Comunicación, 1 (2), 7-16.

JIMÉNEZ, C. y MARTÍNEZ, Y. (2009). *Enseñar por medio del dibujo. Visiones Interdisciplinarias del dibujo infantil*. Memoria Académica Segundo Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional. Universidad Autónoma de Baja California, México.

JODELET, D. JODELET, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidós.

LEGO, M. (2008). *La construcción de la subjetividad*. Centro Municipal de Asistencia a la Niñez y Adolescencia de Vicente López. Buenos Aires: Ediciones Captel.

LITWIN, E. (2006). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En A. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-113). Buenos Aires: Ed. Paidós.

MARTÍNEZ, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ (2003) *Cultura escolar y mejora de la educación*. Mesa: Educar, algo más que instruir. Disponible en https://organizaciondecentros.wikispaces.com/.../cultura_escolar_mejora.

MILSTEIN, D. Y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DINIECE) (2013). El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada. Disponible en <http://diniece.me.gov.ar/>

MOSCOVICI, S. (Comp) (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.

MOSCOVICI, S. (2003) *La conciencia social y su historia*. En J. A. Castorina (Comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.

NADOROWSKI, M. (1999). *Después de clases: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades educativas.

ORTÍ, A. (1996). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Edits.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (pp. 189-221). Madrid: Alianza Universidad.

PERRENOUD, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

PORLÁN ARIZA, R. y MARTÍN TOSCANO, J (1994). *El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas en Investigación en la escuela, Nº 24*. Sevilla: Díada Editora.

PINEAU, P (Comp.) (2005). *Relatos de escuela: una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires.: Paidós.

RODRÍGUEZ GÓMEZ G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

TIRAMONTI, G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. Educação e Sociedade, vol. 26, 92, 889-910.

TOLEDO HERMOSILLO, M. Y OTROS. (1998). *El traspatio escolar: una mirada desde el sujeto*. México: Paidós.

TORRES SANTOMÉ, J. (2014). *Las culturas negadas y silenciadas en el currículum*. Cuadernos de pedagogía, 217, 60 – 66.

TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

SARLO, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SCHLEMEYER, S. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz editora.

SUSINOS RADA, T. (2009). *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*. Revista de Educación, 349, pp.119-136.

TUÑÓN, I. y HALPERIN, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenidohalperin.html>

VELÁZQUEZ GUZMÁN, M.G. (2005). *Actitudes valorativas que expresan alumnos del 6º año de primaria hacia la normatividad escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

VERA, J. (2003). *Aprender a convivir desde la escuela en el mundo de hoy*. En J. Álvarez (Coord.), *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Editorial Osuna.

WAGNER, W. y ELEJABARRIETA, F. (1997). *Representaciones sociales*. En F. Morales y cols., *Psicología social*. New York: Mc Graw-Hill.

WITROCK, M. (1990). *Procesos de pensamiento en los alumnos*. En *Investigaciones de la enseñanza 3: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, M. (2006). *El alumno sobresaliente en la cultura escolar* Revista *Recre@rte*. Disponible en <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte05.htm>

Artículos periodísticos y digitales

Diario Clarín (22 de enero de 2012). *Padres que fueron al colegio estatal y eligen el privado para sus hijos*. www.clarin.com/.../Padres-colegio-estatal-eligen-privado_0_632936719 Consultado del 9 de febrero de 2015

Notas

ⁱ Distintos autores abordan la crisis educativa a partir de la contradicción entre el carácter moderno de la escuela y su resistencia a las transformaciones de la postmodernidad. Más allá de las distintas posiciones en debate, la superación de la misma se plantea en términos de su adecuación o rechazo a los nuevos requerimientos socioculturales.

ⁱⁱ Palabras de M., un alumno de una escuela primaria que dijo “en la escuela mi cabeza está en blanco y negro, fuera de ella tiene mucho color, muchas ideas”.

ⁱⁱⁱ *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad* es una investigación que se llevó a cabo entre 2003-2006 financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España. Proyecto BSO2003- 06157.

^{iv} Con esta frase quiere referirse todo el universo de opiniones, deseos, pensamientos y sentimientos de los alumnos que se dan cada día y se comparten en los grupos y a las que son ajenos los docentes. La dinámica del grupo de la que “se deja afuera al docente” y la que muchas veces pasa inadvertida por los adultos de la institución.

^v Los planos de Primaria y Jardines son iguales. Escuelas amplias, con salón de usos múltiples (SUM), techo a dos aguas en madera. Inauguradas en los años 1983-1984.

^{vi} Un nivel que funcionó en el edificio del Instituto por un convenio firmado con la Dirección de Gestión de Enseñanza Privada (DIPREGEP) y que duró hasta que esos alumnos egresaron y se cerró.

^{vii} POLIMODAL, según la Ley Fed. De Educación: sólo perduran los últimos años ya que en Prov. De Bs. As. Según la Ley de Ed. 2006 se cursará la ES en seis años y se está produciendo la reestructuración del sistema.

^{viii} Se realizaron las observaciones, encuestas y entrevistas durante el segundo cuatrimestre (de agosto a diciembre) del año 2013.

^{viii} Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se superponen con las de las otras que en cambio sus fortalezas sí se suman. Se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y

de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Se cree que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos

^{ix} Este proyecto lo desarrollaban como parte de un proyecto de investigación de la Universidad de San Andrés, que incorporó a la escuela un carrito móvil con netbooks para trabajar en el aula junto a la capacitación para los docentes. Compartían las computadoras en el segundo ciclo y realizaban trabajos para muestras, tenían un blog e invitaban a los padres a participar de esas clases.

Anexo 1

Protocolo para encuestas

Encuesta-Trabajo de investigación:

“El alumno y la escuela primaria: una aproximación a la mirada de los niños sobre la institución escolar”

Edad: _____

Sexo: _____

Responde a las preguntas marcando con una cruz la opción elegida. En el ítem “OTROS” podrás agregar aspectos no contemplados en las respuestas y que desees expresar. Cuando debas explicar el por qué de una respuesta asegurate de expresar todo lo que piensas.

1) ¿Sabés quién eligió esta escuela para vos y por qué lo hizo?

2) ¿Cómo te sentís en la escuela?

Feliz

Tranquilo
CÓmodo
Preocupado
IncÓmodo
Otros _____

3) ¿Qué pensás de propuestas de trabajos y tareas que te dan las maestras para aprender los diferentes temas?

Buenas
Regulares
Aburridas
Placenteras
Otros

4) ¿Se habla de las normas de convivencia en tu escuela?

Si
No

5) Si se habla de las normas, ¿cuándo se hace?

6) ¿Cómo se construyen las normas en tu escuela?

Las impone el maestro
Las escriben los docentes con ayuda de ustedes
Ustedes intervienen proponiendo normas
Ustedes aplican o proponen sanciones para los que incumplen las norm

Intervienen los padres?

SI
NO

Cómo actúan los padres con las normas de la escuela?

7) Si no se habla de las normas: ¿Te parece importante que se hable?

SI
NO

Por qué?

8) En los grupos de trabajo son muchos chicos que comparten las explicaciones del maestro, los materiales, las tareas y necesitan interactuar para completar con éxito la tarea,

Qué pasa si alguien necesita un material que no tiene, no lo trajo o se lo olvidó? (Con compañeros y con los docente)

¿Qué pasa cuando un compañero no entiende un tema y necesita ayuda? (Con compañeros y con el docente)

Dos compañeros piensan ideas diferentes para preparar una lección en grupo cuando se reúnen discuten sin parar y no pueden ponerse de acuerdo ¿cómo lo resuelven?

En recreo dos compañeros discuten, se gritan, insultan y se pegan. Los maestros los separan. ¿Qué sucede después? ¿Por qué crees que sucede así? ¿Qué harías vos?

Dos alumnos salen al recreo corriendo. Al pasar por el kiosco chocan a un niño más pequeño que queda llorando y ellos siguen en su juego y entran al baño. Otros chicos avisan a la maestra que auxilia al nene que llora, llama a los que están en el baño y los deja en penitencia sin recreo.

¿Cómo se sentirán los chicos que están en penitencia? ¿Y el niño que fue golpeado?

9) Con respecto a tu grupo de pares, ¿qué cualidades sobresalen?

Solidaridad

Compañerismo

Competitividad

Egoísmo

Tolerancia

Discriminación

Otros _____

¿Podrías dar ejemplos de alguna situación vivida con estos valores?

10) ¿Quién es el buen alumno?

El que tiene mejores notas

El que tiene cualidades personales (solidaridad-amistad-buena conducta)

El que tiene mejores notas y cualidades personales

Otros _____

11) ¿Qué pasa con el alumno que no “es bueno”?

Se lo deja de lado

Se lo ayuda a superarse

Otros _____

12) Los docentes, directivos y otros adultos a cargo de tu escuela

Mantienen una distancia importante con respecto a los alumnos por su autoridad

Se ocupan de los problemas planteados por los alumnos

Otros _____

13) Considerás a tu escuela primaria:

Buena

Regular

Aceptable

Mala

Bien organizada

Caótica

Otros _____

¿Por qué?

14) LAS PROPUESTAS DE LA ESCUELA (proyectos de trabajo) son
Atrayentes
Indiferentes
Regulares
Otros _____

Justificá tu respuesta

15) Ahora que ya egresás de la primaria, considerás que tu experiencia de paso por este nivel escolar fue:

Muy buena

Buena

Regular

Mala

Otros _____

¿Por qué?

16) Cursar una buena escuela primaria es importante para:

Aprender mucho

Seguir estudiando después

No es muy importante

No lo sé ahora

Otros _____

17) Una buena escuela primaria es: (podés marcar más de una opción)

La que propone proyectos atrayentes

La que es exigente con el estudio

La que maneja bien los problemas de convivencia

La que da mucha libertad para expresar los propios gustos

La que guía y condiciona los quehaceres diarios sin dejar nada al azar

Otros _____

¿Qué características debe tener una buena escuela primaria? ¿Por qué?

Anexo 2

Protocolo de entrevistas

Se realizaron entrevistas grupales.

Se solicitó a los alumnos que dibujaran la escuela y luego explicaran su dibujo. A partir de esta situación y del diálogo, se tomaron frases; los alumnos eligieron frases que representaran o les parecieran importantes en su escuela y justificaron su elección.

Se utilizó el siguiente protocolo de temas a tratar para guiar la entrevista (versó sobre las mismas categorías de las encuestas.)

_Elección de la escuela: ¿sabés quién eligió esta escuela para vos?
¿Conocés el motivo de esa elección?

-Sensación de gusto o disgusto al concurrir: qué sienten cuando se preparan para venir a la escuela, qué piensan de la asistencia diaria. Si les gusta asistir por qué y si no les gusta también justificar.

-Identificación con la institución: se desprende de lo anterior, cómo se sienten en la institución, por ejemplo si están tranquilos o les genera miedo por alguna causa, o se sienten presionados.

-Mejor recuerdo y peor recuerdo o bien lo que más le gusta y lo que menos le gusta de la escuela y por qué.

-Convivencia-conflictos-problemas: cuáles han sido situaciones muy disfrutadas dentro de la escuela y cuáles han sido situaciones difíciles. Describirlas y narrar modos de actuar en la escuela antes las dificultades de convivencia.

Al contar situaciones de conflicto, se preguntó por las mismas para desentrañar cuándo se presentan para ellos como problemas de convivencia y cómo creen que es su convivencia en el grupo de pares y en la escuela en general

-“El buen alumno” ¿quién es? ¿Cómo es?

- ¿Qué pasa con el que no entra en los parámetros establecidos para el “buen alumno”? ¿Qué tiene que hacer?

-Relaciones con pares y adultos en la escuela. Valores, cualidades en el grupo de pares.

-Concepción de la escuela primaria a un paso de dejarla. Valoración personal. ¿Qué piensan acerca de su escuela, de su organización y las propuestas para enseñar y aprender? ¿Qué características debe tener una buena escuela Primaria?

