

ISBN-13: 978-987-27772-2-5

Título: Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas

Editorial: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas

Edición: 1a Ed.

Fecha publicación: 8/2012



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/).

**Domesticando los cuerpos. Representaciones sociales de docentes de una escuela primaria de la ciudad de Paraná sobre la infancia en situación de pobreza.**

**Autores/as:** Cabrera Zulma N; Hardock Priscila J.

**Grupo de Trabajo:** GT 15

**Modalidad de participación:** Presentación oral

**Lugar de trabajo y/o inserción institucional:** Tesis de la Lic. en Trabajo Social- Facultad de Trabajo Social UNER. Mail: [zulnoecab@hotmail.com](mailto:zulnoecab@hotmail.com)

**RESUMEN**

En esta presentación exponemos algunos ejes de la investigación (tesis de grado de la licenciatura en TS) centrada en el campo de tensiones entre educación y trabajo social. El problema indagado recorre las representaciones sociales de docentes en una escuela primaria de la ciudad de Paraná sobre la infancia en situación de pobreza y las intersecciones de estas representaciones en la configuración de relaciones entre docentes y alumnos, entre alumnos y sus pares, entre docentes y directivos, y la siempre “conflictiva” relación de los actores escolares con las familias de sus alumnos.

Nos propusimos trabajar desde una perspectiva cualitativa, con el objetivo de producir conocimiento a partir del análisis y problematización de aquello que los docentes dicen y/o actúan sobre los alumnos, utilizando para la recolección de la información entrevistas abiertas y semiestructuradas, observación participante, registros exhaustivos que nos posibilitan ordenar la información y realizar una descripción densa, de las situaciones mencionadas con un corte en el período 2010-2011.

A partir de lo relevado en las entrevistas podemos advertir un eje de análisis que nos hace pensar que el entramado de relaciones entre los actores involucrados se sustenta en el mandato o deber ser docente/alumno y desde allí se despliegan una serie de prácticas donde el alumno aparece como un cuerpo/objeto a ser “domesticado”, a quien hay que educar (instruir) para (al menos) el trabajo. Quien no responde a ese deber ser será incluido en un

no lugar [Marc Auge-1998], (en el sentido de lo tradicional de la organización escolar) un espacio creado desde la institución educativa y al cual llaman “*plurigrado*”<sup>1</sup>.

### **Domesticando los cuerpos. Representaciones sociales de docentes de una escuela primaria de la ciudad de Paraná sobre las infancias en situación de pobreza.**

#### **La escuela.**

La escuela N° 1 “Dr. César Blas Pérez Colman”, se encuentra ubicada fuera de los boulevares que delimitan la zona urbanizada del centro de la Ciudad de Paraná. Desde el relato de las docentes que en ella trabajan, se trata de una escuela periférica y sus alumnos provienen de los barrios más marginales de la ciudad. Se trata de una escuela fundada en los años '50, y con una fuerte impronta asistencialista que privilegiaba el dar lo material para contener a los alumnos, por encima de los resultados pedagógicos. En sus inicios brindaba alojamiento, comida, servicio médico y preparación para el mundo del trabajo.

Este mandato perdura aún hoy, tras haber atravesado, esta institución, varias etapas de transformaciones estructurales en la organización pedagógica.

En la Provincia de Entre Ríos la Educación Primaria se caracteriza por contar con una duración de seis años organizada en dos ciclos, que se articula con el ciclo de educación inicial, y posteriormente con el 1° año del Ciclo Básico Común del Nivel Secundario. En los Diseños curriculares de la educación primaria del Consejo General de Educación (CGE) de la Provincia de Entre Ríos, se menciona que una de las principales características adoptadas por el sistema educativo en la modernidad es su estructura graduada y simultánea. El carácter graduado toma como criterio el agrupar a los niños según su edad cronológica y el grado de escolarización para lo cual se definen propósitos y contenidos educativos.

Algunos autores que se han dedicado al estudio del surgimiento del sistema educativo plantean que “*el aula graduada no sería una creación específica de la fase de masificación de los sistemas escolares, sino una reforma entre otras que quedó tan institucionalizada que llegó a ser la gramática misma de la escolaridad.*” (Terigi, F. pág. 10). La modalidad

---

<sup>1</sup> Plurigrados, pluris, pluriaños, serán categorías utilizadas como sinónimos. Son categorías nativas de la unidad de estudio.

*aula graduada* ha triunfado sobre otros modelos posibles de enseñar, una de las motivaciones más importantes fue que la escuela se adecua a la división del trabajo y a la supervisión jerárquica presente en las fábricas.

Junto a esta estructura graduada, simultánea y ciclada, se han desarrollado “otras escuelas”, que no siguen este criterio de homogeneización del tiempo tales como los plurigrados o aquellas escuelas urbanas que procuran trabajar con estrategias y otras condiciones pedagógicas que favorezcan las oportunidades de aprender para los niños y niñas cuyas dificultades en sus trayectorias los ha colocado en situaciones de sobre-edad. (Documento del CGE p-16). Una de las particularidades del plurigrado es que el mismo pretende agrupar a los estudiantes que están cursando diferentes grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro, esta característica además pretende facilitar la enseñanza en ámbitos rurales o en zona de islas.

En la Escuela a la que hacemos referencia conviven ambos modos de organización, siendo la modalidad “*plurigrado*” una estrategia organizativa para aquellos que parecieran no funcionar en la estructura graduada. En este sentido esta institución educativa se ha visto en la necesidad de implementar esa modalidad que le permite ubicar en este espacio a los alumnos que se corresponden con la categoría de *sobre-edad* y mantener así un ordenamiento “normalizador” de los espacios y de los alumnos. A este lo hemos denominado en términos de (*Marc Auge-1993*) como “*un no lugar*” y es lo que los docentes llaman el/los pluris y donde son ubicados aquellos niños que escapan a las lógicas vigentes de ordenamiento de las aulas: niños con sobre-edad, niños que han retornado a las aulas luego de un año sin concurrir a la misma, *niños gitanos sin escolaridad previa*, entre otros.

Recuperamos las perspectivas propias de los docentes y el funcionamiento cotidiano de la enseñanza en estas aulas (*los pluris*) para conocer y analizar las representaciones sociales de los docentes. El relato de estos nos lleva a preguntarnos por los valores que sustentan la práctica docente y los modos en que se construyen las relaciones en este espacio. En esta búsqueda nos encontramos con frases tales como: “*el grupo que tengo ahora es cómo domesticar, bueno yo me digo, estamos domesticando*” que nos llevan a algunas primeras conclusiones, pero sobre todo nos abren a nuevos interrogantes que van permitiendo hacer una mirada cada vez más compleja de este espacio educativo.

¿Qué significa "domesticar"? —volvió a preguntar el principito.  
—Es una cosa ya olvidada —dijo el zorro—, significa "crear vínculos... "  
— ¿Crear vínculos?  
— Efectivamente, verás —dijo el zorro—. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo...<sup>2</sup>

Teniendo en cuenta que Foucault plantea que el sistema educativo no es sino una ritualización del habla, una cualificación y fijación de las funciones para los sujetos que hablan, la constitución de un grupo doctrinal y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes<sup>3</sup>. El abordaje del discurso docente desde el análisis de sus propias representaciones sociales nos permite comprender e interpretar a partir de los modos de nombrar y actuar con los niños en la cotidianidad escolar.

Hemos trabajado sobre los emergentes del diálogo con los distintos actores involucrados, como estos nombran, dicen, a los *otros* (alumnos, familias) y así mismos y como estos emergentes van tejiendo una trama cargada de sentidos, del trabajo, del enseñar en contextos de pobreza, de las diferencias, de los sujetos. Estos discursos fundan, fundamentan, sustentan, justifican, habilitan y deshabilitan prácticas en las cuales es posible advertir pistas para complejizar la intervención de los trabajadores sociales en instituciones escolares.

Para la lectura del entramado de relaciones fue necesario tener presente la historia de la escuela, incluyendo la historia de su origen y las transformaciones institucionales desde su creación hasta ahora; además recuperamos de los relatos la trayectoria de los docentes en la institución educativa.

Sirvent María Teresa (1999:120) establece que las representaciones sociales son: "*el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un*

---

<sup>2</sup> Antoine de Saint-Exupéry "El Principito". Edición digital "La Biblioteca Virtual de la UEB"  
<http://www.ueb.edu.ec>

<sup>3</sup> Foucault, M. "El orden del discurso" (pág.; 38)

*grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundantes*". Estos fenómenos culturales determinan qué necesidades, qué satisfactores y qué prácticas culturales de la cotidianidad de un grupo son reconocidas. Es una construcción del mundo producida desde la información que el sujeto recibe a través de sus sentidos y en la interrelación con otros sujetos, dicha información se consolida en categorías que estructuran una visión del mundo.

Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero también se ignoran o se excluyen. Cada grupo social comparte modos de producción de imágenes, formas de interpretación de significados, de resolver dificultades, que luego se traducen en modos interacción en los niveles formal, informal y emocional, y en significaciones de la realidad. Estos modos son producto y proceso de la construcción de representaciones sociales que facilitan la interacción entre sus miembros.

Si pensamos en el discurso de la normalización en la institución educativa, esta ha trascendido el comportamiento infantil atravesando también la lógica de formación profesional y el trabajo cotidiano de los docentes. Esta tradición permanece vigente expresándose en los discursos que prescribe e indica todo aquello que el docente "debe ser": ser *el maestro* quien da el ejemplo, es el modelo a seguir, la imagen que refleja el futuro de la formación de los alumnos.

### **Los plurigrados en la Escuela**

En ocasión de la primera entrevista a la Directora, ella nos da a conocer que con la incorporación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del *Proyecto Plurigrado*, se sitúan en este espacio a aquellos niños cuya edad (sobre-edad) no coincide con las de sus compañeros de grado y aquellos que han sido incorporado el periodo 2010 - 2011<sup>4</sup> cuyas edades van de 10 a 12 años y no presentan escolarización previa alguna.

*"aquí funcionan tres pluriños debido a que no se pueden tener chicos de 13 años con nenes de 6 porque tienen diferentes necesidades (...) imagínate que dirían los papas si en el aula hay un chico grande con uno chico (...) en la mayoría de ellos hay sobre edad; chicos repitentes debido a la acumulación de inasistencias y que se reincorporan al año siguiente, porque nunca habían ido por*

---

<sup>4</sup> Periodo en que se realizaron estas primeras entrevistas

*equis motivos, y principalmente los que se incorporaron por lo de la ley [Asignación Universal por Hijo]... por chicos gitanos que nunca habían ido a la escuela”<sup>5</sup>.*

En el espacio denominado *plurigrado* aparece como característica principal el estar por fuera de toda norma aceptable dentro del ámbito escolar. Bajo un discurso de inclusión se esconde una herramienta de exclusión que, es decir se excluye al mismo tiempo que se incluye y con la misma estrategia de la supuesta inclusión (*el pluri*).

Los *pluris* albergan a aquellos niños que aparecen frente al docente, como incompletos, *carentes de todo*, aquellos que no cumplen con ciertos requisitos (edad, procedencia cultural, conductas) y que necesitan ser domesticados para asemejarse o reflejar la imagen esperada por el docente. Toda explicación implica ya un hecho anterior de significación, pues el problema no reside en la significación sino en la explicación del por qué de los *pluris*. El significado que se tenga no es central en última instancia, sino cuando tales significaciones operan como explicación y cuando a partir de una explicación y de ese significado se toman determinadas decisiones –individuales, profesionales, institucionales– que producen y reproducen prácticas, discursos.

*“...no es un grado como todos los otros, es el pluri”*

*“...No tienen escolaridad, es como un jardín...”*

*“...pero se están dando contenidos de jardín porque por la realidad social que ellos han vivido que no tienen escolaridad, que recién este año han comenzado, ellos no sabían lo que era escribir, y lo que es, no tenían los conocimientos de cómo agarrar un lápiz, como borrar y digamos eso otros chicos si lo adquieren”.*

El *pluri* no es como cualquier otro grado, es diferente, no solo por la denominación sino por su razón misma de ser y contener lo que en él es depositado. La explicación de los otros desde la *diferencia* que aparece en el discurso de los docentes permite visualizar ciertas presencias en el otro pero que siempre se encuentran menos desarrolladas, menos perfectas e incompletas que las del *nosotros*. Se realiza un movimiento del *con* al *sin*, es decir del mundo de un *nosotros* con presencia y completud hacia el mundo de lo *otro* que es incompleto, menos desarrollado, disfuncional, carente.

Bajo la sospecha de que el otro no ha llegado aún al mismo grado de desarrollo, no solo etariamente donde *“la infancia parece ser vista, sentida, pensada, producida y definida*

---

<sup>5</sup> Estas frases fueron extraídas textualmente del primer registro 1 de Junio de 2010.

*como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que todavía no es en sí mismo, como algo que quizás no pueda ser en sí mismo, sino a través de una fútil (y más que soberbia) comparación con aquello que se supone el ser adulto, el ser-adulto-completo, el ser-adulto-que se debe, siempre, ser” (Skliar-2007); sino también culturalmente, de allí la legitimación de la creación de un mecanismo de inclusión diferenciado, en este caso los plurigrados.*

*“...porque por ahí vienen acá todos los chicos que son de la periferia o de acá atrás y es diferente la situación...”*

*... tenemos nueve chicos. La mayoría son,... cuatro son gitanos...”*

*“...ellos no tienen en la casa, no tienen papel, lápiz, no tienen birome y no saben escribir y ahora han aprendido a hablar en criollo como ellos dicen, el español. No saben escribir la lengua de ellos, entonces cuando vos querés comparar una letra o una palabra con el castellano, no está...”*

*...(sobre los gitanos) “todos esos chicos son con sobre edad de 9-10 años y están en primer grado, chicos de 14-15 años y están en quinto...”*

Se pone en juego una noción de clase pero también de diferenciación cultural, en el “*pluri*” convergen niños de procedencia cultural diferente a la de los docentes, es decir, se han incorporado recientemente niños gitanos que también viven en barrios periféricos.

### **Tejiendo relaciones en la trama del “deber ser”.**

— ¿Qué debo hacer? —preguntó el principito.

—Debes tener mucha paciencia —respondió el zorro—. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en el suelo; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no me dirás nada. El lenguaje es fuente de malos entendidos. Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca...

El principito volvió al día siguiente.

—Hubiera sido mejor —dijo el zorro— que vinieras a la misma hora. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde; desde las tres yo empezaría a ser dichoso. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto, descubriré así lo que vale la felicidad. Pero si tú vienes a cualquier hora, nunca sabré cuándo preparar mi corazón... Los ritos son necesarios.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Antoine de Saint-Exupéry “*El Principito*”. Edición digital “*La Biblioteca Virtual de la UEB*” <http://www.ueb.edu.ec> Antoine de Saint-Exupéry “*El Principito*”. Edición electrónica.



Teniendo en cuenta lo hasta aquí trabajado es que podemos afirmar que el entramado de relaciones entre los actores involucrados se sustenta en ese mandato o “*deber ser*” docente/alumno. Desde donde visualizamos el despliegue de una serie de prácticas (implícitas en el discurso) donde el alumno aparece como objeto a “*ser domesticado*”, a quien se debe educar (instruir) para al menos el trabajo. Quien no responde a ese “deber ser” es incluido en lo que hemos trabajado como *un no lugar* (en el sentido de lo tradicional de la institución escolar), ese espacio creado desde la institución educativa y al cual llaman plurigrado.

El relato de los docentes nos llevo a preguntarnos por los valores que sustentan la práctica docente y los modos en que se construyen las relaciones en este espacio. Donde la práctica docente aparece como sinónimo de “*domesticar*”.

“...*el grupo que tengo ahora es cómo domesticar, bueno yo me digo: estamos domesticando...*”

Históricamente el ser maestra fue una ‘cosa de mujeres’, quienes podían y debían continuar la educación familiar en el marco de un discurso tutelar de apoyo y ayuda. Es la imagen de la maestra como segunda madre que formará el carácter a través de todo una gama de premios y castigos-tangibles o simbólicos- y conducirá a los niños por los caminos de la buena enseñanza, la moral y las buenas costumbres, el amor al trabajo, el orden y el respeto. La maestra se transformó en una agente privilegiada de disciplinamiento social, capaz de conducir sutilmente a los niños desde su naturaleza indócil y salvaje hacia la incorporación de normas y reglamentos que les permitieran moverse en el espacio que tienen socialmente asignado” (Vallejos-2009: 111). En este sentido, el docente se encontraría autorizado a “hablar”, a opinar sobre como deberían ser las relaciones familiares, como deben pensar el futuro, allí también opera un supuesto, o varios supuestos donde el “otro” es puesto en el lugar del no saber, del no tener, y es el nosotros quien le estaría devolviendo el rasgo de humanidad que le falta.

“*ustedes me escuchan y van a decir esta maestra está loca pero es así... están todos muy alterados pero de la casa, y en la casa papá y mamá no están el niño está todo el día en la calle...*”

Las relaciones se van entretejiendo con el hilo del “*deber ser*” y en el intento de bordar de buenos modales, de pulcritud, de silencios... a esos niños que escapan a todo aquello que el docente imaginó desde su formación hasta la vida cotidiana de sus aulas como el alumno ideal capaz de recibir sus enseñanzas. Una relación que marca el compás de las diferencias atribuidas a ese “*otro*” alumno definido y caracterizado desde lo que le falta, lo que no tiene, y lo que sería sin los aportes de la enseñanza que los docentes hoy le ofrecen. *En el mundo del otro están ausentes los atributos del mundo propio, del nosotros. El mundo del otro es un mundo sin* (Skliar-2007).

### **Bibliografía**

- Castorina, José Antonio (comp) (2003), *Representaciones Sociales, Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- de Saint-Exupéry, Antoine (2003) *El Principito*. Edición digital *La Biblioteca Virtual de la UEB* <http://www.ueb.edu.ec>
- Foucault Michel, (1992) “El orden del discurso”. Buenos Aires: Ed. Tusquets.
- Gil flores J. y otros (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Gutierrez Alicia B. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor
- Guber, Roxana (2004). *El salvaje Metropolitano*. Buenos Ares: Paidos.
- Marc Augé (1993) *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Matus, teresa (2003) *La intervención social como gramática. Hacia una semántica propositiva del Trabajo social frente a los desafíos de la globalización*. En revista de Trabajo social N° 71. Santiago de Chile: Escuela de Trabajo Social- Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Moscovici, s. (1993), *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales, Cognición y Desarrollo Humano*. España: Paidos
- SABINO, Carlos (1986) *El proceso de investigación*. Bs. As.: Ed. Hvmánitas.

- Hernández Sampieri, Roberto y otros (2004) *Metodología de la investigación*. Chile: Mc Graw Hill.
- Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (coords) (2009) *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit.*, Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, Carlos (2007) *La educación que es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sirvent María Teresa *Material de cátedra: Seminario Tesina y Tesina*. Cohorte 2010. [www.fts.uner.ed.ar](http://www.fts.uner.ed.ar)
- Terigi Flavia Zulema (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Argentina: Flacso. Disponible en: [http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1266/1/Tesis\\_Flavia\\_Zulema\\_Terigi.pdf](http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1266/1/Tesis_Flavia_Zulema_Terigi.pdf)
- Vallejos Indiana (2009) “La categoría de Normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social”, en *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (coords), Buenos Aires, Noveduc, 95-113.
-