

**ENTRE LAS POLITICAS Y LAS PRACTICAS: ITINERARIO DE
TALLERES CON JOVENES QUE ESTUDIAN FORMACION
DOCENTE**

Autora y Exponente: María Inés Barilá

Profesora Titular Regular y Docente Investigadora Categoría 1

Profesora Titular e investigadora del ISFD y T N° 25, Argentina

Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

Investigación Educación



BREVE INTRODUCCIÓN

El propósito de este escrito es presentar algunos recorridos, pensamientos e interrogantes de un proyecto interinstitucional¹, que propone transferir conocimiento respecto de las subjetividades de los jóvenes escolarizados, al mismo tiempo que pretende indagar las formas de subjetivación en el nivel superior y la influencia de los nuevos estilos juveniles en el contexto actual y en la institución formadora de docentes².

La implementación del proyecto interinstitucional se facilitó porque algunos docentes pertenecen a ambas instituciones, esta situación favoreció la transferencia del conocimiento construido en el Proyecto de Investigación de la Universidad y generó la posibilidad de reflexionar sobre las formas escolares presentes en la Institución Formadora y, en particular, respecto de las concurrencias y divergencias entre las culturas juveniles y la cultura institucional.

Desde el Proyecto de Investigación 04/V060 ‘Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna’, que se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica (UNComa.-CURZA), Argentina, durante los años 2009-2012, en la fase de indagación advertimos que varias de las alumnas que asisten a la escuela media nocturna aspiran a ser docentes, mientras que muchos alumnos, a ser policías.

¹ Universidad-Instituto de Formación Docente, titulado “Factores que intervienen en la producción de subjetividades juveniles en las instituciones formadoras”. La ejecución del proyecto fue avalada mediante un acuerdo operativo firmado entre las autoridades del ISFD y T N° 25 y del CURZA-UNComa. Argentina.

² Jóvenes e instituciones que se sitúan en la Comarca Viedma-Carmen de Patagones.

En el marco del proyecto interinstitucional se desarrollaron talleres como espacios de actualización teórica, sistematización, reflexión, relato de experiencias e intercambios, con la finalidad estimular la participación de los jóvenes alumnos y de sensibilizar a los diferentes recursos humanos sobre la problemática. Se abordó la temática desde un enfoque metodológico cualitativo dialógico-comprensivo, en el que los intercambios fueron la base del enriquecimiento mutuo. Las estrategias utilizadas fueron las exposiciones, conferencias, charlas, diálogos, análisis de películas, filmaciones, encuestas, entrevistas.

En este trabajo exploramos un sector de la población escolar - que aspira a ser docente - denominado juventud, aunque dado la diversidad del fenómeno optamos por hablar de juventudes. Este escrito no está dirigido a los jóvenes - futuros docentes - sino a quienes trabajan con ellos, y es producto del análisis de varias experiencias donde la palabra de los jóvenes tuvo un lugar.

Se presenta un recorte, a partir del análisis de discursos de alumnas y alumnos de las carreras de Formación Docente del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25³ de Carmen de Patagones, Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el transcurso de los diferentes talleres.

Ahondar en la subjetividad, sus prácticas y representaciones, interrogarnos por el ‘sentido’ que los sujetos dan a sus propias acciones y a la de los otros, implica comprender la perspectiva del sujeto/alumno, futuro sujeto/docente, porque los jóvenes encuentran distintos modos de tramitar su formación y los docentes debemos ayudarlos, en ese tránsito, aceptando lo singular en la diversidad.

Una manera de disminuir las vivencias de malestar que poseen, implicaría dejar de ver a los jóvenes estudiantes como objetos de insumo de conocimientos y de control, para valorar su subjetividad y establecer una nueva relación adulto-joven en la que prevalezca el acompañamiento, la orientación y la formación.

El análisis del material empírico sostenido por los aportes conceptuales, posibilitan plantear una hipótesis provisoria: Los jóvenes que estudian las carreras de los profesorados están disconformes, sienten malestar, presentan dificultades en la convivencia que perturban su trayecto formativo y revelan algunos problemas para la formación docente en y para la diversidad.

NUEVOS ALUMNOS DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Una de las quejas que más se escuchan entre los formadores de docentes es que los futuros maestros y profesores provienen de sectores sociales desfavorecidos e ingresan a los institutos sin los saberes ni el capital cultural necesario para afrontar la tarea de enseñar. Desde nuestro trabajo de investigación advertimos que la mayoría de las alumnas que

³ Profesorados en EPB, Educación Inicial y Educación Especial.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

asisten a la escuela media nocturna, aspira a ser docente, mientras que muchos alumnos, a ser policías.

Algunas investigaciones muestran que los ingresantes pertenecen en su gran mayoría a los sectores medios y medios bajos que, tradicionalmente, nutrieron las filas docentes.

Andrea Alliaud (1995) señala que se trata de los mismos sectores pero empobrecidos y que un desafío que se le presenta a la formación inicial es no recordar con nostalgia al alumno que ya no está ni tratar a estos estudiantes a partir de la carencia.

Los estudiantes son los que ingresan y los profesores deben trabajar con estos jóvenes sin estigmatizarlos porque de lo contrario, las expectativas que el profesor posee sobre el sujeto en formación, inciden en los resultados. Resulta indispensable no predisponerse a un cierto tipo de formación centrada en la carencia y en el ‘no puede’, ‘no va a lograrlo’, ‘no es capaz’.

Esta inclusión de nuevos sectores juveniles a los institutos de formación docente suele devenir en discriminación porque se los estigmatiza confrontados a una imagen estereotipada del ‘docente ideal’ que no son (y no llegarán a ser).

Es habitual hoy que en las instituciones formadoras, frente al ingreso de estos grupos, se construye un discurso alrededor de la noción del ‘déficit’ que traen los estudiantes, tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que los institutos y sus docentes, consideran valioso y pertinente para la docencia.

Estas razones explican algunos de los cambios actuales en los sectores sociales que se forman para la docencia. Se trata - en general - de jóvenes que provienen de sectores sociales pobres y empobrecidos. Por otra parte, estos grupos - en muchos casos - realizaron su escolarización en los segmentos más deteriorados del sistema educativo (escuelas nocturnas, rurales), con una significativa reducción de los saberes académicos.

Son ‘sujetos deficitarios’, privados material y simbólicamente, a los cuales hay que compensar por lo que les falta y no se los reconoce como portadores de otras tradiciones culturales, experiencias de vida, saberes, entre otros, también legítimos para la enseñanza.

Esta imagen se transfiere a las aulas y se signa al estudiante como ‘alumno’, como “un ser incompleto (...) un sujeto que debía ser educado en instituciones específicas y se lo volvió sinónimo de infante normal” (Birgin y Pineau, 1999, p.51), categoría propia de la cultura normalista de la que todavía no logramos despegarnos.

En este recorrido, la construcción del capital cultural se fue diluyendo y la tarea sustantiva quedó encubierta por el predominio afectivo. En definitiva, se gestó un modelo de cultura institucional caracterizado por la indiferenciación y la dependencia.

Alejandra Birgin (2000) relaciona el tipo de ingresantes con las dinámicas del mercado de trabajo. En períodos de expansión de la demanda laboral se observa una disminución de los

aspirantes a ingresar en institutos de formación docente mientras que en períodos de falta de trabajo la matrícula aumenta.

“La ausencia de alternativas laborales hizo deseable y/o posible la carrera docente para quienes no lo hubieran deseado ni imaginado en otra situación. Hay una ‘interpelación fallida’ en tanto que los formadores reciben alumnos que no quieren recibir y no pueden con eso visualizar allí algunas de las transformaciones contemporáneas. Hay instituciones que reciben jóvenes que sólo buscan un trabajo pero logran que se enamoren del trabajo para el cual están siendo formados” (Birgin. 2000:229).

Hoy es incierta la inserción de los jóvenes en la actividad económica, debido a un mercado de trabajo cada vez más segmentado y excluyente, que los coloca en una posición de creciente escepticismo y vulnerabilidad respecto del futuro. Por eso, en el imaginario de los aspirantes a la docencia, el trabajo ocupa un nuevo lugar, donde se reacomodan aspectos vocacionales, laborales y el enseñar.

De esta forma, el empleo docente se instala en una paradoja: por un lado está amenazado por las medidas de ajuste estructural (restricción de cargos, creciente deterioro salarial); por el otro, es un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social producida por el desmoronamiento de la condición salarial y, fundamentalmente, de la protección social que ella incluía (Castel, 1996).

Estas razones explican, desde nuestro punto de vista, los cambios actuales en los sectores sociales que se forman para la docencia. Si a esto sumamos vivir en lugares pequeños⁴ y con escasas ofertas públicas, al interrogarnos e interrogarlos acerca de los motivos por los cuáles éstos jóvenes quieren ser docentes, encontramos, entre otras, algunas respuestas:

“Es más fácil la salida laboral, porque en primer año que estás estudiando en un profesorado y ya tenés horas y podés mantenerte vos misma”; “Estudio dos años y puedo ejercer como preceptora y seguiré estudiando ya que el profesorado ahora es de cuatro años pero no me gusta mucho el horario de 18.30 a 23 hs”; “Voy a estudiar para Maestra Jardinera, los chicos son más manejables. Después consigo trabajo y estudio Arquitectura que es mi mayor deseo”; “No me queda otra, yo quería ser bióloga pero mis viejos no me pueden bancar afuera y, entre lo que se puede estudiar acá, decidí estudiar en el Instituto”; “Yo estudiaba Sociología en La Plata pero me atrasé, encima mi viejo se quedó sin laburo y me tuve que volver y bueno, acá estoy, no sé si me gusta ser docente”; “No me gusta mucho estudiar y me parece que acá mucho no exigen, además es corta y seguro que consigo laburo rápido”

PSYCHOLOGY INVESTIGATION

LAS NUEVAS CULTURAS JUVENILES QUE PROYECTAN SER DOCENTES

Los estudiantes que aspiran a ser docentes, ‘porque otra no les queda’, poseen ya una trayectoria escolar que los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo

⁴ Como la Comarca Viedma-Carmen de Patagones.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

largo de esa biografía internalizaron un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia.

La ‘intromisión’ en los institutos de formación docente de una cultura juvenil producida por fuera de la institución, entra en conflicto con la cultura escolar tradicional que piensa un ‘sujeto pedagógico’ en retirada, frente a las mutaciones de la sociedad y la cultura.

Estos jóvenes, llegan ahora como portadores de culturas, estimulada por los medios y la propaganda, por su legitimación en el sistema de producción de bienes y consumo, y por una nueva relación con la tecnología, que reconfigura el lugar de los saberes y sus poseedores.

En general los jóvenes que quieren ser docentes no son reconocidos como adultos sino que son construidos como alumnos/infantes, que carecen de historia y de conocimientos previos. Sin embargo, participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de ‘leer y escribir’ la experiencia, la vida y el mundo.

Estos espacios sociales emergentes, como resultante de la crisis y el desborde de las instituciones modernas, resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; es decir, devienen educativos. Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (Huergo, 2000).

El campo cultural en que se forman los alumnos de la formación docente es complejo, múltiple y conflictivo. Por tratarse de jóvenes en general, estos alumnos son sujetos de una “cultura pre figurativa”, es decir, una cultura en la que los pares frecuentemente son referentes más significativos que los adultos (padres, maestros, etc.) en el proceso formativo, y donde crece la producción y la lectura/recepción hipertextual (Martín Barbero, 2002). Viven en espacios que ofrece Internet como imponente marca generacional.

Al mismo tiempo que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, los grupos de pares tienen un papel cada vez más significativo y funcionan como soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de los jóvenes. Esos lazos fuertemente territorializados entre los jóvenes urbanos se ven fortalecidos de tal forma que son frecuentemente designados con el término de ‘tribus’, con el que muchos docentes intentan dar nombre a diversas formas de agrupamiento juvenil.

Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate alrededor de las llamadas ‘nuevas juventudes’, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder.

Los jóvenes ingresan a los institutos con estas particularidades identitarias, irreductibles en un punto, a una institución homogeneizante con ciertas dificultades para registrar y procesar estas diferencias que, a veces, se viven como amenazas.

Una manera de disminuir las vivencias de malestar que poseen, implicaría dejar de ver a los jóvenes estudiantes como objetos de insumo de conocimientos y de control, para valorar su subjetividad y establecer una nueva relación adulto-joven, con predominio del acompañamiento, la orientación y la formación.

LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL JOVEN/ ALUMNO - FUTURO/ DOCENTE

Pensar a los institutos, a los docentes y a los jóvenes en estos términos lleva a interrogar: ¿Qué es ser un docente en estos tiempos que corren?; ¿Cómo lo perciben ellos, los que aspiran a ser docentes?; ¿Qué les genera mal-estar?; ¿De qué se quejan?

Como dije anteriormente, el análisis del material empírico sostenido por los aportes conceptuales, posibilitan plantear una hipótesis preliminar: Las vivencias de malestar de los jóvenes que estudian las carreras de los profesados son disfuncionales a la convivencia escolar, obstaculizan su trayecto formativo y revelan algunas dificultades de la formación docente en y para la diversidad.

Desde una perspectiva cualitativa, a partir del diálogo con los estudiantes que quieren ser docentes, se fueron captando en sus discursos algunas tensiones existentes en ellos con relación a la institución formadora, sus docentes e incluso sus pares.

Interrogar el sentido que los jóvenes de hoy le otorgan a sus acciones y a la de los otros, implica comprenderlos desde la perspectiva del sujeto/alumno, futuro sujeto/docente. Estos jóvenes encuentran distintos modos de tramitar su formación y los docentes deben ayudarlos en ese tránsito, aceptando lo singular de cada uno en el contexto de la diversidad.

Los docentes formadores son sujetos de la Institución de Formación Docente. La institucionalidad que los configura, como el lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares. Todo lenguaje o discurso sobre la diversidad posee riesgos porque el discurso, por sí mismo, es riesgoso y porque la diversidad es siempre más diversa de lo que suponemos.

Por otra parte, el docente no debe perder de vista que lo diverso, la diversidad es inherente al sujeto. “La diversidad nunca falta a clase. Tiene asistencia perfecta”, dicen Devalle de Rendo y Vega (2002:11). La institución formadora de docentes, es el lugar privilegiado para el trabajo con la diversidad de ritmos, de estilos de aprendizaje, de intereses, motivaciones, sentidos que - a veces -, se tornan divergentes y son fuente de conflicto.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Ferry (1997) y Filloux (1996), entre otros, manifiestan que la formación comprende un proceso de transformación donde las conexiones que el sujeto establece son fundamentales. Las relaciones interpersonales de poder, de control, de saber, las representaciones mutuas, de cooperación, competencia, son constitutivas del proceso de formación e implican al mismo sujeto desde su singularidad.

Reflexionar alrededor de estas cuestiones, remitió a interrogarnos por la voz de los alumnos, que en este caso, aspiran a ser docentes. ¿Qué es lo que hace que estos jóvenes permanezcan en el aula (cuando lo hacen), superando las dificultades de no ser escuchados?; ¿Cómo posibilitar, en algunos, que se vuelvan menos vulnerables⁵?; ¿Cómo enseñarles a desplegar la palabra de sus futuros alumnos mientras la de ellos permanece obturada en el mismo proceso de formación?; ¿Cómo formarlos y enseñarles a trabajar desde la diversidad?

Ellos se quejan: vivencias, malestar, convivencia. Los alumnos dicen...

“En el Instituto, si tenés un tatuaje, un piercing, ya te miran mal”

“La de matemática el otro día nos dijo ¿así piensan ser docentes?, ¿Qué se piensa la vieja ésta? Nosotros somos así”

“Con la de lengua ya se sabe, aprueban las que tienen el pelo rubio y los ojos claros, nosotras estamos al horno”

“Ya te cansan con el versito ese de si se nos ocurrió estudiar otra cosa, que a los mejor nos gusta otra carrera, que para ser docente hay que tener muchas cosas, comprender al alumno (...) Como si nos entendieran a nosotros!”

“Ya sé que no me va a aprobar, me lo dijo en una clase porque yo mascaba chicle”

“No nos entienden, quiere que seamos como ellos, como si los profesores fueran perfectos. Pero eso te lo hacen saber con las notas”

“¿Por qué se creen con derecho a humillarnos? A ella [señala a una compañera], el de sociales le preguntó si seguía trabajando en lo de... ¿Qué le importa si limpia casas?”

Nos proponemos desde las vivencias de malestar de las alumnas y alumnos de los profesorados, tematizar la diversidad, con la finalidad de que sea ‘algo’ de lo que se pueda hablar e interrogarse desde cada función institucional y gestionar acciones frente a situaciones de conflicto centrados en problemas de convivencia y generados por diversos motivos.

⁵ Castel (1995) utiliza el término vulnerabilidad, para designar un enfriamiento del vínculo social, precedente a su ruptura, y agrega que: “En lo concerniente al trabajo significa la precariedad en el empleo, y, en el orden de la sociabilidad, una fragilidad de los soportes proporcionados por la familia y por el entorno familiar, en tanto en cuanto dispensan lo que se podría designar como una protección próxima. Cuanto más se agranda esta zona de vulnerabilidad, mayor es el riesgo de ruptura que conduce a las situaciones de exclusión”.

El término vivencias refiere a las experiencias del alumno que comienzan a formar parte de su comportamiento cotidiano en el ámbito de la institución formadora, se traducen en prácticas, hábitos, conocimientos, costumbres, habilidades, destrezas, rutinas, estilos, modos

Malestar⁶ implica ‘desazón, incomodidad indefinible’ y entre los sinónimos se encuentran: inquietud, pesadumbre, disgusto, molestia, descontento, entre otros. Convivencia alude a: vivir con, vivir acompañado, vivir en compañía de otro u otros, cohabitar, vivenciar con, entre otras acepciones. Entonces cabe interrogarnos ¿cómo conviven estos jóvenes en los Institutos a partir de las vivencias de malestar que manifiestan?

En sus testimonios se advierten con recurrencia las actitudes que les molestan de los otros y de sí mismos, vivencias de malestar relacionadas con la escasa tolerancia a la diversidad, actitudes prejuiciosas y de discriminación, temor a la agresión, el maltrato, la burla, faltas de respeto reiteradas y situaciones de injusticia, entre otros aspectos.

La escasa tolerancia a la diversidad suele encubrir actitudes prejuiciosas, que se instalan como categorías de pensamiento desde las que se etiqueta, clasifica, rotula y discrimina, descalifica, rechaza o desprecia aquello que es distinto.

En algunos casos, los jóvenes expresan que el malestar es provocado por actitudes que provienen de sus pares: “Muchas veces siento que mis compañeros me miran despreciándome”. Protocolo 3; “Se ríen de mí cuando hablo”. Protocolo 16.

En otros casos son las actitudes de algunos docentes: “Me molesta que algunos profesores tengan a algunos compañeros de blanco y los discriminen por la forma de vestirse, de hablar o porque mandan mensajes.” Protocolo 6; “Hay docentes que prefieren a ‘algunos’ alumnos, a mí me revienta. No se supone que somos todos iguales, ¿no nos dicen que a nuestros alumnos hay que tratarlos por igual?”. Protocolo 3. “Algunos enseguida dicen que así no podemos ser docentes, no sabemos hablar ni escribir como docentes”. Protocolo 12.

Devalle de Rendo y Vega (1999) sostienen que este milenio se plantea en un escenario con nuevas pautas y rasgos culturales y, paradójicamente, la diversidad adquiere múltiples manifestaciones a la vez que, la educación trata de uniformar criterios y valores con el propósito de toda sociedad que intenta conservarse, con escenas ligadas por el claro objetivo de homogeneizar y borrar las diferencias. Así, los sujetos se predisponen a una vulnerabilidad cada vez mayor.

La emergencia de una cultura de la imagen frente a la cultura del texto escrito propio de la cultura escolar es uno de los elementos que mayor impacto han producido. Frente a los procesos de diálogo, debate y reflexión, que necesitan siempre un tiempo extendido para poder desarrollarse, aparece la sociedad del vértigo, de la fragmentación, del salto de una secuencia a otra.

⁶ Espasa-Calpe (Ed.). (2001). *Nuevo Diccionario Espasa*. (2ª ed.). Madrid.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Otros testimonios se refieren a las vivencias de malestar frente a la agresión, que implica toda acción de un sujeto que lesione los derechos de otro a través de ataques que revisten diferentes modalidades: insultos, burlas, maltratos, castigos. La provocación o violencia material y/o simbólica que, en todos los casos, afecta o perturba la con-vivencia y genera malestar: “Me molesta mucho porque así no podemos tener buena convivencia sino rivalidad.” Protocolo 5. Esta joven explicita el problema: las acciones agresivas obturan la con-vivencia.

Se refieren a las agresiones verbales por parte de sus compañeros: “Me molesta que sean tan crueles con los apodos, las bromas de mal gusto, porque lastiman”. Protocolo 1. “Odio los apodos con los que me llamaron toda mi vida, desde la primaria, y que me molestan porque se ríen de mi aspecto físico”. Protocolo 19.

También se refieren al trato que reciben por parte de algunos docentes. Muchos testimonios dan cuenta de la huella que provoca en el alumno el ejercicio sistemático y abusivo de la utilización del poder coercitivo del adulto: “Los profesores que te tratan mal, te gritan y/o se ríen de vos, de cómo preguntás” Protocolo 10; “Los profesores que siempre quieren tener la última palabra y para eso utilizan el arma que tienen: la nota, como en el secundario” Protocolos 16 y 18.

Prevalecen sentimientos de humillación, injusticia o sometimiento, configurados a partir de las relaciones autoritarias que instituyen algunos docentes - expresadas desde la palabra, el gesto o la actitud -, desde las que generan actitudes valorativas contrarias a las implicadas en el acto de educar: acciones justas y respetuosas, clima democrático, participación, diálogo y compromiso, como premisas que sustenten su futura práctica docente.

Los estudios de Michel Foucault (1992) sobre las formas de disciplinamiento impuestas en la modernidad con el origen del capitalismo, encuentran en los institutos y en algunos docentes un ámbito de aplicación del poder, porque las relaciones de poder no son sólo simbólicas sino que se ‘encarnan’ materialmente, en los cuerpos, los edificios, los objetos.

Los jóvenes que habitan hoy los institutos, deben afrontar una institución que es ajena a ellos, porque los códigos que prevalecen remiten a otra cultura y a otro ideal de alumno. Ingresan portando su saber, sus códigos y su propia cultura. De esta forma se advierte otra modalidad de cruce entre culturas juveniles y cultura escolar, tensión no resuelta y que, muchas veces, deviene en conflicto.

Y cada vez se profundiza más, porque día a día las nuevas culturas juveniles ingresan a los institutos, con múltiples rituales y emblemas, con diferentes trayectorias y biografías escolares, con otros lenguajes disponibles por los alumnos en tanto reserva simbólica, quienes a menudo, ni siquiera entienden a sus docentes, en un mundo en dónde, la acción tiene un poder que la palabra no posee. Esta circunstancia agrega una nueva dificultad para la habilitación de un diálogo que permita establecer normas acordadas por todos, de convivencia. E instala un nuevo campo de negociación.

Los relatos presentan vivencias de malestar ante la ausencia del respeto, que implica consideración, deferencia, atención, aprecio, estima, afecto, actitudes necesarias en la formación docente y posibilitadoras de la con-vivencia.

Algunos jóvenes vinculan la falta de respeto, por parte de sus compañeros, con los adultos y sus pares: “Tengo compañeros que no respetan a los docentes, a los directivos, a los compañeros. Se burlan, hacen gestos” Protocolo 4.

También se quejan de la falta de respeto de algunos profesores: “Me molesta la ironía y lo irrespetuosos que son algunos profesores, porque cuando tengo alguna duda sobre algo, en vez de explicarte, te dicen que estudies” Protocolo 20; “Algunos profesores intentan hacer respetar algo que ni ellos respetan” Protocolos 21 y 24; “Me molestan los profesores a los que les falta compromiso con la educación, vienen a pasar el tiempo y no enseñan nada” Protocolo 8; “No te escuchan, no te registran en todo el año” Protocolos 10 y 12.

Las demandas/denuncias que los jóvenes sostienen se centran en cuestiones inherentes a la función docente: explicar las temáticas, responder a las dudas, escuchar y dialogar con sus alumnos, entre otras. Al mismo tiempo, desde los docentes⁷ también se evidencia la necesidad del respeto. Si el respetar y el respeto nos ubican en un camino de gratificación, donación, entrega y tal vez, de sujeción, ¿Qué espera el docente que el alumno le entregue?; ¿Y qué espera el alumno?; ¿Por qué la necesidad de gratificación y sujeción se despliega en la escena educativa?

Dice Anny Cordié (1998): “los docentes se quejan de no ser obedecidos, de no ser respetados, los alumnos se quejan de las imposiciones de los docentes, y unos y otros se ponen en víctimas” (p.139).

También los jóvenes hablan de vivencias de malestar frente a las situaciones de injusticia, entendida como toda acción material o simbólica que atenta contra la justicia, provoca sentimientos de arbitrariedad, abuso, ilegalidad, parcialidad, favoritismo; suele provocar vergüenza y culpa en quien la ejerce y/o la sufre.

Los jóvenes manifiestan situaciones que tienen como protagonistas tanto a sus compañeros como a sus docentes: “Me molesta que algunos compañeros saquen buenas notas copiándose y no estudiando” Protocolos 8 y 24. “Que no se ocupen de hacer los trabajos prácticos y después los pidan y se copien” Protocolos 11, 19 y 22.

Se quejan pero no actúan en función de modificarlas ni se posicionan desde otro lugar. La queja paraliza y tal vez esta situación opere como resguardo de la acción: no participo, no me comprometo... ‘yo me las banco’, suelen decir, utilizando las mismas estrategias de evitación que denuncian.

Con relación a los docentes, entre los variados relatos, puede inferirse que a los alumnos les molestan las actitudes autoritarias y arbitrarias de algunos profesores, sustentadas a través

⁷ Estos datos surgen de conversaciones informales mantenidas con docentes.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

de las notas que colocan como sanción, en tanto medida disciplinaria punitiva; las diferencias que establecen entre los alumnos; la imposición de su pensamiento sin escuchar otras razones: “Me molesta el autoritarismo de algunos profesores que te obligan por la fuerza a aceptar lo que ellos dicen u opinan” Protocolo 11; “Los profesores que le dan la misma posibilidad de aprobar a los alumnos que nunca hicieron nada en el año que a los que trabajaron y llevaron la materia al día” Protocolo 7.

NOTAS PARA LA APERTURA DE REFLEXIONES

Varios docentes de los institutos se colocan del lado de la renuncia y de la imposición ¿no vale la pena que sostengan la subjetividad y el deseo de los jóvenes para que transiten su formación sin tanto malestar?; ¿No es posible ofrecerles un espacio para expresarse y actuar dentro de un límite fijado en un encuadre institucional?, ¿Un lugar no tachado para su malestar y su presencia, dentro del campo educativo en el que se van a desempeñar?

Estos jóvenes, no sólo tienen que enfrentar el desafío de desarrollar su identidad, sino que deben hacerlo en el marco de una profunda crisis de sentido que atraviesa a la sociedad. Los jóvenes de hoy, ni siquiera pueden aspirar a tener un nivel de vida como el que alcanzaron sus padres. Y la mayoría le tiene miedo al futuro. No saben si podrán conseguir un empleo, ser sostén de su propia familia, si podrán ‘ser alguien’ en la vida.

Los jóvenes alumnos se plantean múltiples interrogantes que expresan, de algún modo, las implicaciones y complicaciones de esta posición singular. Cada uno, con diferentes matices, recorre pensamientos, imágenes, percepciones y se manifiesta en forma de malestar, habla en parte de cierta cuota de sufrimiento del futuro formador y por esto, es necesario posibilitar un espacio, desde los institutos, en el que este sufrimiento pueda ser elaborado, en el que las ansiedades no paralicen sino que se conviertan en estrategias de acción, mediante las cuales pensamiento y sentimiento puedan ser puestos en palabras y las palabras en actos.

Los jóvenes, cobijados en sus diferentes tribus, enfrentan, resisten y construyen con los recursos que tienen. Nos encontramos, más que nunca, jóvenes que aspiran con fuerza a su independencia, en una sociedad que los obliga a ser dependientes. Una práctica educativa que persiste en ser homogeneizadora, eliminando toda diferencia, toda manifestación cultural, popular, juvenil, moderna, original

El análisis realizado en este recorte de las voces de los jóvenes, posibilita corroborar la hipótesis que operó como punto de partida. Follari (1997) afirma que “sin lazo social no hay vida humana posible: de manera que podemos pensar la renuncia que implica asumir la normativa social como el precio inevitable que hay que pagar para sostener la convivencia” (p.15).

RESUMEN

El propósito de este escrito es presentar algunos recorridos, pensamientos e interrogantes de un proyecto interinstitucional - Universidad-Instituto de Formación Docente, titulado 'Factores que intervienen en la producción de subjetividades juveniles en las instituciones formadoras', que propone transferir conocimiento respecto de las subjetividades de los jóvenes escolarizados, al mismo tiempo que pretende indagar las formas de subjetivación en el nivel superior y la influencia de los nuevos estilos juveniles en el contexto actual y en la institución formadora de docentes - jóvenes e instituciones que se sitúan en la Comarca Viedma-Carmen de Patagones -.

En la etapa de indagación de una investigación en curso - Proyecto de Investigación 04/V060 'Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna', Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica (UNComa.-CURZA), Argentina, 2009-2012-, notamos que diversas alumnas, y algunos alumnos que concurren a escuelas secundarias nocturnas anhelan ser docentes. Una rápida revisión de los antecedentes escolares de los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 (ISFD y T) de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, Argentina, corroboró que un grupo significativo egresó de éstas escuelas.

El Diseño Curricular de la Formación Docente para el Nivel Inicial, Primario y Especial de la Provincia de Buenos Aires - aprobado por Resolución N° 4154/07 de la D.G.E.y C. -, explica algunas características de la Formación Docente como la fragmentación curricular, la falta de comunicación entre los actores involucrados y presenta al Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN), como uno de los componentes esenciales del Campo de la Práctica. Por ello la propuesta de llevar a cabo cada año, un Taller Integrador Interdisciplinario tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos.

Un alto porcentaje de los alumnos que aspiran a ser docentes son jóvenes, y por tratarse de jóvenes en general, son sujetos de una cultura en la que los pares frecuentemente son referentes más significativos que los adultos (padres, maestros, etc.) en el proceso formativo. Los docentes formadores - a su vez - constituyen un colectivo heterogéneo cuya singularidad constitutiva varía según las instituciones donde desarrollan su trabajo profesional.

La cultura institucional de la que son portadores se ha concretado bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas explícitas o implícitas y otras formas de regulación. Se han socializado en tiempos y espacios diferentes a los de los jóvenes que hoy forman, por lo que no es circunstancial que ambas culturas entren en conflicto. De ahí que se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición o bien de conformismo frente a la hegemonía cultural.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario se articula alrededor de un eje que permite relacionar los otros Campos Formativos; los docentes y alumnos participan de los encuentros mensuales de ese respectivo año. La experiencia que presentamos corresponde

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

al ciclo lectivo 2011, el Eje Vertical que atraviesa todos los talleres fue Nuevas Juventudes y Construcción de la Subjetividad.

Se desarrollaron 5 talleres como espacios de actualización teórica, sistematización, reflexión, relato de experiencias e intercambios, con la finalidad estimular la participación de los jóvenes alumnos y de sensibilizar a los diferentes recursos humanos sobre la problemática. Se abordó la temática desde un enfoque metodológico cualitativo dialógico-compreensivo, en el que los intercambios fueron la base del enriquecimiento mutuo. Las estrategias utilizadas fueron las exposiciones, conferencias, charlas, diálogos, análisis de películas, filmaciones, encuestas, entrevistas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. & Davini, M.C. (1995). Los maestros del siglo XXI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Arfuch, L. (comp.) (2005). Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo libros.

Balardini, S. (2004) “De deejays y ciberchabones, subjetividades juveniles y tecnocultura”, en “JOVENes”, Revista de Estudios sobre Juventud, N° 8, México.

Barilá, M. I. & Amoroso, A. (2009, abril). “Alumnos que quieren ser docentes. ¿Nuevas culturas juveniles?”. Ponencia presentada en II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad ‘La educación en los nuevos escenarios socioculturales’. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina.

Barilá, M. I. & Fabbri, S. (2004, mayo). Algunas vivencias de malestar del alumno ingresante en el nivel superior. Ponencia presentada en el I Coloquio de Investigación Educativa, Universidad Nacional de La Plata - DGC y E, La Plata.

Barilá, M. I. (2007). “Los jóvenes que quieren ser docentes: entre el mal-estar y el convivir”. Ponencia 1ª Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes. Hacia la elaboración de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina. La Plata: Universidad Nacional de La Plata/Red de Investigadores en Juventudes Argentina.

Barilá, M. I. (2007). Los sujetos de las prácticas: un espacio para construir el ser / hacer docente [Versión electrónica]. Voces de la Educación Superior, 1(1), 75-83.

(2007, Diciembre). El joven en la formación docente. ¿Sujeto incompleto o sujeto con potencialidades? Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, UNLP, La Plata.

Birgin, A (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili & F. Gaudencio (Comp.), La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo (pp.223-239). Buenos Aires: CLACSO.

Birgin, A. y Pineau, P. (1999). “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente” en Cuadernos de Educación 1 (2), 46-49.

Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Cuadernos de Crítica de la Cultura 21, 27-36.

Cordié, A. (1998). Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión.

Davini, M. C., Coord. (2002), De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar. Buenos Aires: Papers.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (1999). Una escuela en y para la diversidad. Argentina: Aique.

Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial y Primaria. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2008.

Elbaum, J. (2008). Pensar las culturas juveniles. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Equipo Multimedia de Apoyo a la Formación Inicial y Continua de Docentes.

Elbaum, J. (2009). Los jóvenes de ayer y de hoy. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Equipo Multimedia de Apoyo a la Enseñanza.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.

Filloux, J.C. (1996). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.

Follari, R. (1997). Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico. Buenos Aires: Lugar.

Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.

Garay, L. (1996). “La cuestión institucional de la educación y de las escuelas” en Pensando las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Huergo, J. & Fernández, M. (2000). Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Kaplún, G. (2004) “Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)” en Los jóvenes: múltiples miradas, UNC, Neuquén. Disponible en [http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/archivos/Ciencias_de_la_Comunicacion_\(Liceos_y_UTU\).pdf](http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/archivos/Ciencias_de_la_Comunicacion_(Liceos_y_UTU).pdf) Visitado el 18/11/2010

Krauskopf, D. (2003). “La construcción de políticas de juventud en América Latina”, en Oscar Dávila, Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales, Viña del Mar (Chile): CIDPA.

Martín Barbero, J. (2007). Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura 10. Extraído el 23 Noviembre, 2006 de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/index.html>

Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto, Buenos Aires: Norma.

Saintout, F. y Huergo, J. (2003). “Culturas Juveniles”, en Tram(p)as Digitales, 2, Universidad Nacional de La Plata: Editorial al monográfico.

RESEÑA EXPONENTE

MARÍA INÉS BARILÁ

FORMACIÓN DE GRADO. Psicopedagoga (1982). Profesora en Psicopedagogía (1985). Licenciada en Psicopedagogía (1987). Universidad Nacional del Comahue. **FORMACIÓN DE POSTGRADO.** Magíster en Educación con mención en Psicología Educacional. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2004. Actualización Académica en la Disciplina Psicología. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Universidad de Buenos Aires. Concurso N° 058/96. Aprobado. Curso de Post-grado en Coordinación de Grupos Operativos. Dictado por la Primera Escuela de Psicología Social ‘Dr. Enrique Pichón Rivièrè’. Aprobado. Pos título de Investigación Educativa a Distancia. Ministerio de Educación de la Nación. Programa de Formación Docente y el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Convenio N° 176/00. Aprobado.

ANTECEDENTES EN DOCENCIA. Profesora Regular Titular. Orientación Clínica Psicopedagógica, Carrera Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional del Comahue. Ordenanza N° 1014/90 del Consejo Superior de la UNCo.; Profesora Regular Titular. Orientación: Psicología Social y de las Instituciones, Carrera Profesorado en Educación Física. IFDC-EF, Río Negro; Profesora Titular del Campo de la Subjetividad y la Cultura, ISFD y T N° 25, Patagones, Buenos Aires. **ANTECEDENTES EN INVESTIGACIÓN.** Categoría I. Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de

Universidades Nacionales. Comisión Nacional de Categorizaciones. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Resolución CRS N° 678/04. Año 2004.

Dirección del Proyecto de Investigación (en curso): Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna. CURZA-UNComa. 2009/2012. Proyecto Tipo I. Código 04/V060. Aprobado por Ordenanza N°425/09 del Consejo Superior de la UNComa. Incorporado al Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores. Secretaría de Políticas Universitarias Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dirección de Programa de Investigación: 1. Dirección de Proyectos de Investigación: 3 (UNCo.); 2 (ISFD y T N° 25); 4 (IFDC-EF). Co-Dirección de Proyectos de Investigación: 2 (IFDC-EF) y 1 (ISFD y T. N° 25). Evaluadora Externa de Proyectos de Investigación: 4. Asesora de Proyecto de Investigación: 1. **ANTECEDENTES EN EXTENSIÓN.** Dirección Proyecto de Extensión (en curso) “Los talleres en la escuela: subjetividades juveniles, comunicación y futuro”, Secretaría de Extensión UNComa-CURZA, 2012-2013. Proyectos: 5 (UNCo.-CURZA; IFDC-EF; ISFD y T. N° 25)

FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS. Directora de dos becarias graduadas de Iniciación a la Investigación; dos becarias graduadas de perfeccionamiento; una de Iniciación a la Investigación para Alumnos Universitarios; tres de Formación en Extensión Alumnos Universitarios, Secretaría de Investigación UNCo. Directora de tres tesis de Maestría, un trabajo final de Especialización, siete tesis de Grado, trece tutorías, dieciocho pasantes. DICTADO SEMINARIOS, TALLERES, CURSOS. Dos seminarios, dos conferencias, ocho paneles, un taller, trece cursos y/o capacitaciones. PARTICIPACION COMO DISERTANTE. Eventos Internacionales: Siete congresos, tres simposios, ocho encuentros y dos jornadas. Eventos Nacionales: Nueve congresos y treinta y siete jornadas y coloquios. PUBLICACIONES. Veintidós artículos con referato, seis en formato digital, dos en Cdrom, Anexo digital, en revista científica, diez en Cdrom. Co-autora de un libro y de cuatro capítulos de libro. JURADO. De treinta y cinco concursos docentes y de ocho tesis de grado.

PARTICIPACIÓN EN COMISIONES DE TRABAJO Y ORGANIZACIÓN DE EVENTOS CIENTÍFICOS. Doce.

DISTINCIONES Y PREMIOS OBTENIDOS. Cinco. **PASANTÍAS Y ASESORÍAS REALIZADAS.** Ocho. **GESTIÓN. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE**

1986/1987. Vicedecana interina. 1987/1992. Directora del Departamento de Psicopedagogía. 1993/1997. Directora del Departamento de Psicopedagogía. 1986/1990. Consejera Titular por el Claustro Docente en el Consejo Directivo. 1986/1990. Consejera Titular por el Claustro Docente en la Comisión de Asuntos Docentes. 1994/1998. Consejera Suplente por el Claustro Docente. Consejo Directivo. 1998/2002. Consejera Suplente por el Claustro Docente. Consejo Directivo. 1994/1998. Consejera Titular por el Claustro Docente en la Comisión de Asuntos Docentes. Consejo Directivo. 1986/1990. Consejera Titular por el Claustro Docente en la Comisión de Investigación. Consejo Directivo. 2002/2006. Consejera Titular por el Claustro Docente. Consejo Directivo.