

Sujetos, trabajo grupal y convivencia escolar: una mirada desde la formación docente

Graciela Pascualetto¹

RESUMEN

Las reflexiones sobre la convivencia abrevan en postulados teóricos, legislación y experiencias referidas a los vínculos intersubjetivos, los grupos y las instituciones. Vivir con otros en la escuela representa un desafío que dio lugar al surgimiento de normativa específica y a una mayor sistematización de los saberes deseables para relacionarse con los semejantes. Este artículo postula que el aprendizaje y la convivencia se entrelazan con *lo grupal*, campo de estudio que no está lo suficientemente contemplado en la formación docente. Para ello, recuperamos información de dos fuentes principales: la experiencia de la Cátedra de Psicología en el Campo de la Práctica Profesional Docente y la investigación sobre la convivencia y el trabajo grupal enmarcada en el Proyecto “La Educación Secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores” del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Además, acudimos a la novela de Arlt, *El Juguete rabioso*, para pensar las vicisitudes de un adolescente de principios del siglo XX en condiciones de vulnerabilidad y las que hoy, cien años después, atraviesan muchos jóvenes en procura de su inclusión social. Finalmente, proponemos algunos tópicos para reflexionar sobre la convivencia y el trabajo grupal en los espacios de la formación docente.

Palabras clave: vínculos intersubjetivos; trabajo grupal; convivencia escolar; formación docente; investigación.

1. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
Correo electrónico: grapascua@gmail.com

Subjects, group work and school sharing: a glance from the teacher training perspective

ABSTRACT

Reflections about sharing experiences lead to theoretical postulates, legislation, and practices that refer to intersubjective bonds, groups and institutions. Living and sharing with others at school represents a challenge that gave way to the emergence of specific norms and a greater systematization of desirable knowledge to be able to mix with peers. This article proposes that learning and living together are intertwined with 'the groupings', field of studies which is not sufficiently contemplated in teacher training courses. To take this into account, we recover information from two main sources: the experience in the subject Psychology in the Field of Professional Teacher Training Courses, and research about sharing experiences and group work in the frame of the Project "La Educación Secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores" of the Teacher Training Department at Human Sciences Faculty at UNLPam. Besides, we turned to the Arlt's novel "El Juguete rabioso" to think about the vicissitudes of a teenager in vulnerability conditions at the beginnings of the XX century, and about those which, one hundred years later, teenagers go through in their attempt at social inclusion. Finally, we propose some topics to reflect about sharing experiences and group work in the area of teacher training courses.

Keywords: intersubjective bonds; group work; school sharing experiences; teacher training courses; research.

Sujetos, trabajo grupal y convivencia escolar: una mirada desde la formación docente

INTRODUCCIÓN

La convivencia social representa un desafío que ha sido abordado en diferentes épocas desde sistemas e ideologías disímiles. Las instituciones tradicionales y modernas forjaron estilos sustentados en el orden jerárquico y disciplinario, adjudicando a cada persona un lugar, a cada tarea un tiempo y a cada aprendizaje un proceso graduado y progresivo a cumplimentar según las reglas establecidas. En la mecanización de estas rutinas, cada quien se convertía, en palabras de Foucault (2002), en un "cuerpo dócil" posible de ser fabricado o moldeado por las instituciones disciplinarias -ejército, iglesia, escuela, hospital- según sus criterios y propósitos.

En el devenir histórico, las guerras, autoritarismos, alteraciones ecológicas, exacerbación del consumismo y debilitamiento de las solidaridades orgánicas dieron lugar a profundas transformaciones políticas, sociales, éticas y tecnológicas. Las verdades absolutas y los ideales progresistas que dejaron afuera a vastos sectores de la población entraron en crisis y se debilitaron. En la actualidad coexisten, no sin tensiones, modalidades políticas y culturales, perspectivas científicas y estilos pedagógicos distintos. Muchas veces, estos se resisten a abandonar los criterios de uniformidad para dar lugar a lo diverso e instaurar espacios democráticos donde se garanticen los derechos alcanzados en las últimas décadas y en los que la acogida de lo singular y diferente no oculte las desigualdades socio-económicas existentes:

Se trata de inventar estrategias de resistencia a la injusticia y de promoción de formas de respeto y asistencia mutua. Se trata de encontrar puntos de acuerdo mínimos en torno de los cuales se constituyan regiones de coincidencia entre lo público y lo privado para el cuidado del medio ambiente, la provisión de servicios sociales, la lucha contra la desigualdad y la defensa de los derechos. En definitiva, se trata de iniciar o proseguir un debate acerca de la cooperación social donde se pueda cumplir el rol -humanitario y estimulante- de ser nada más y nada menos que gente que trabaja con la gente haciendo de la cooperación social una realidad (Díaz, 1999, p. 88).

Los cambios históricos no sólo reconfiguraron el escenario social, sino que produjeron las condiciones en que actualmente se desenvuelve lo educativo, pues en la interacción escuela-sociedad, el contexto se vuelve texto a través del lenguaje verbal y corporal, de los discursos, comportamientos y prácticas diarias. Cuando existe disparidad en las costumbres, ideales y modos de afrontar los conflictos vinculares, resulta difícil hallar puntos de acuerdo entre lo que prescribe la normativa y las necesidades, situaciones reales y expectativas de los jóvenes.

La novela *El juguete rabioso* de Roberto Arlt resulta interesante para pensar en los sujetos de la educación teniendo en cuenta las peripecias de su personaje, Silvio Astier, un chico de 14 años que en las primeras décadas del siglo XX atravesaba su adolescencia experimentando diversas dificultades y las vicisitudes de muchos jóvenes que hoy, cien años más tarde, concurren a la escuela secundaria obligatoria.

La vida de Astier transitaba entre actividades legales y otras no tan santas. Sus fantasías lo llevaban desde los textos literarios y técnicos a las condiciones de pobreza de su familia y a la frustración de sus deseos. Entre su imaginación de inventor y la realidad mediaba una gran distancia. Con la esperanza de reducir esa brecha fantaseaba sobre las cosas que podría hacer. Una noche, junto con sus amigos, sustrajo materiales de una biblioteca. Luego quiso incendiar una librería en la que trabajaba y donde se sentía asqueado por las costumbres y el trato de sus dueños. Más adelante, ingresó a una escuela militar de aviación de la cual a los pocos días lo expulsaron, retornando a la incertidumbre de la calle, a la bronca y al dolor. Entonces, experimentó un hondo conflicto entre morir y seguir con su existencia, protagonizando un fallido intento de suicidio.

¿Cuáles son los caminos que recorren hoy los adolescentes, sobre todo quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad? ¿Cuáles son sus fantasías, habilidades y aspiraciones? ¿Cómo se relacionan con los otros, pares y adultos, en ámbitos donde muchas situaciones se resuelven de manera violenta?

LA CONVIVENCIA COMO ENSEÑANZA DE DERECHO

La convivencia es una experiencia intersubjetiva que se construye en los espacios y tiempos compartidos poniendo en juego las emociones, deseos, hábitos, actitudes y modalidades vinculares que cada uno lleva al conjunto y aquellas formas nuevas que se producen y aprenden en la interacción con otros.

En un documento que sintetiza los puntos tratados en el Foro Subregional de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) realizado en Chile en el año 2002, Oneto sugiere considerar la convivencia en el marco de la calidad educativa y ampliar este concepto “que fue sesgado excesivamente hacia lo cognitivo para incluir lo vincular en todas sus acepciones de manera decidida”. Indica que si bien la convivencia es un conocimiento que se produce en la práctica, “se impone la necesidad de un saber más reflexivo, más preciso y sistemático” como parte de los contenidos escolares. En tal caso, la convivencia pasaría a convertirse desde una “enseñanza de hecho” en una “enseñanza de derecho” (2003). La educación formal está regulada por leyes, resoluciones, diseños curriculares y otras pautas que enmarcan la tarea, las obligaciones y derechos, los propósitos y contenidos de enseñanza así como también las actitudes y valores aceptables para la buena convivencia. Los docentes, después de atravesar años de escuela, universidad o instituto de formación y capacitaciones diversas, han construido representaciones de lo que es deseable en las instituciones y en las actuaciones de directivos, colegas, estudiantes y familias. Estas pautas y representaciones suelen ser interpeladas por los jóvenes para que sus intereses, capacidades y rasgos particulares sean contemplados y se generen otras propuestas y dinámicas relacionales.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar, creado hace poco más de diez años por el Ministerio de Educación de la Nación y al que adhieren las distintas jurisdicciones, promueve la elaboración y/o revisión participativa del Acuerdo escolar de Convivencia. En nuestra provincia (La Pampa), en 2011, por la Resolución N° 955, el Ministerio de Cultura y Educación aprobó los documentos “Sentidos, Orientaciones y Regulaciones sobre la Convivencia en las Escuelas” y “Pautas Generales para la

Elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia” que constituyen el marco de referencia para los colegios secundarios.

Según estas normas, los órganos de participación son: los Consejos de Aula, conformados por dos alumnos delegados de cada curso y por dos referentes docentes electos por votación, y el Consejo Escolar de Convivencia, integrado por un directivo, representantes docentes y representantes alumnos. Entre sus funciones se cuentan las de promover la participación de todos los sectores institucionales en la elaboración o modificación del Acuerdo de Convivencia, establecer mecanismos de consenso, comunicar los derechos y obligaciones que poseen los distintos actores escolares y actuar como órgano de consulta y asesoramiento ante situaciones problemáticas surgidas en la institución.

El Acuerdo Escolar de Convivencia constituye el instrumento regulador de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; debe ser de carácter propositivo más que prescriptivo, postular valores y no solo prohibiciones. Estos acuerdos tienen que revisarse cada tres ciclos lectivos con la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

No obstante, la vigencia del Programa Nacional de Convivencia, las diferencias y desigualdades socioculturales así como la diversidad de grupos que coexisten con mayor o menor grado de tensión, han hecho de la convivencia escolar una problemática crítica que en 2013 dio lugar a la sanción de la Ley N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas.

La ley mencionada y otras promulgadas en la última década procuran que los alumnos de la Educación Secundaria se formen como ciudadanos, que estén preparados para el trabajo y para la continuación de estudios superiores, que aprendan a convivir, a cuidarse y a cuidar a los otros, a dirimir conflictos de maneras no violentas y a respetar derechos y obligaciones en una sociedad democrática.

A través de la figura del docente la normativa promueve la atención de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, la comprensión de la pluralidad de intereses, saberes y expectativas que circulan en la institución y el cambio de los dispositivos pedagógico-didácticos de carácter selectivo por otros que favorezcan la inclusión. Paradójicamente el trabajo sobre lo grupal, básico para construir la convivencia social y escolar, no ocupa un lugar central en la formación de los profesores. Según Marta Souto (2009, s/p.):

Por un lado, lo grupal corre el riesgo de quedar oculto como campo de estudio con un objeto propio al aparecer naturalizado en las diversas prácticas que se realizan donde está presente casi sin ser nombrado. Por otro, la formación y la educación corren el riesgo de perder aquello que como cualidad, lo grupal, en tanto espacio intersubjetivo, aporta frente a la presión de otras lógicas sustentadas en un pensamiento económico y en criterios de eficiencia, de efectividad, de rendimiento cuantitativo. Como correlato están presentes los riesgos de transformar prácticas eminentemente relacionales en individuales o colectivas; o de vaciar el sentido complejo y profundo de la formación por el de mera instrucción y acopio, donde el conocimiento queda reemplazado por la información con lo que ello significa para los vínculos del sujeto.

LOS VÍNCULOS INTERSUBJETIVOS: FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Desde hace varios años, la cátedra de Psicología -ubicada en el primer año de los Profesorados que la Universidad Nacional de La Pampa posee en Santa Rosa- trabaja sobre la cuestión de los vínculos intersubjetivos en la enseñanza y en la investigación. La actividad de enseñanza forma parte del Campo de la Práctica Profesional Docente y se realiza durante la cursada mediante visitas de los estudiantes a colegios secundarios y entrevistas con grupos de alumnos de ese nivel, como primer acercamiento de los estudiantes a quienes serán los sujetos de sus prácticas. La actividad de investigación se enmarca en el Proyecto “La Educación Secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores” -a cargo de varios integrantes del Departamento de Formación Docente- que en el eje referido a *actores* indaga sobre las diversas maneras de vivir la adolescencia y sus manifestaciones en la escuela. La información producida en las primeras etapas de la investigación y las entrevistas efectuadas como parte de las actividades del Campo de la Práctica muestran el valor que los adolescentes le otorgan al clima institucional y a las relaciones con sus compañeros y docentes.

El aprendizaje y la convivencia se entrelazan en el campo de lo grupal, un “campo de problemáticas” atravesado por distintas dimensiones: lo institucional, lo económico, lo político, lo cultural, produciendo vínculos entre “lo uno y lo múltiple” que requieren abordajes transdisciplinarios (Fernández, 1986, p. 57). Para profundizar sobre este aspecto e inscribirlo en el espacio de la formación docente, en el año 2014 se aplicó una encuesta con preguntas semi estructuradas y abiertas a estudiantes de los Profesorados que estaban cursando Psicología con el propósito de recuperar sus experiencias sobre el trabajo grupal y la convivencia durante su escolaridad secundaria².

Luego, se efectuaron entrevistas con algunos de los estudiantes encuestados y con directores de escuelas secundarias y profesores formadores de docentes con la finalidad de conocer sus perspectivas.

VOCES DE ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS

Los datos sobre los que aquí trabajamos indican que la gran mayoría de los estudiantes que ingresaron a los Profesorados realizó tareas grupales en todas o en casi todas las asignaturas del colegio secundario y además expresó una valoración positiva sobre dichas experiencias porque ayudan a la propia formación, al conocimiento de los semejantes y al ejercicio de valores como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad. Así lo expresaron algunos de los jóvenes encuestados:

2. La encuesta fue aplicada a 122 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa, en el mes de noviembre de 2014. En esta oportunidad se seleccionó de modo aleatorio una primera muestra de 40 encuestas. La respondieron los estudiantes que asistieron a clase habitualmente, que elaboraron los trabajos prácticos y que tuvieron buen desempeño en los exámenes parciales, logrando así la aprobación de la cursada. Este dato es importante, dado el proceso de selección que opera en el pasaje del nivel secundario a la universidad y, una vez en ella, la distinción entre quienes mantienen la condición de “regulares” y quienes “perdieron” alguna materia o dejaron la carrera. En los testimonios que se transcriben se indica con F (femenino) si la respuesta corresponde a una alumna y con M (masculino) si corresponde a un alumno. Se incluye, además, el número correspondiente a la encuesta.

Conocés gente con otros ideales. Se promueve la solidaridad y se deja de lado el individualismo (F22).

Las actividades grupales contribuyen a formar nuevos ciudadanos, competentes en el trabajo en grupo y (dispuestos) a la cooperación social en cualquier ámbito (F8).

Contribuyen directamente a la convivencia del aula e indirectamente a la formación ciudadana ya que las actividades grupales conllevan reglas que se pueden extrapolar a la convivencia en sociedad (M6).

Para aprender cosas en un futuro, ya que el trabajar con otros es complicado y está bueno hacer grupos para ver cómo se solucionan casos y se aprenden cosas nuevas (F24).

El aporte del trabajo grupal resulta beneficioso y según estas voces trasciende el tiempo y el espacio escolar pues se proyecta en la vida ciudadana, en el estudio y en el trabajo con otros.

Luego efectuamos entrevistas con algunos estudiantes que habían participado en la encuesta para indagar acerca de actividades participativas institucionales como son la elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia y la conformación del Centro de Estudiantes.

[Entrevistadora] ¿Cómo trabajaron con el Acuerdo Escolar de Convivencia?

[Ana] Cuando ingresamos al colegio nos mandaron a nuestras casas las normas de convivencia donde los padres y los alumnos las leían y debían firmarlas si estaban de acuerdo y si tenían alguna diferencia debían enviarla. (Las normas) ya estaban... Igualmente nosotros teníamos muchas instancias participativas, es lo que más me gustó del colegio.

[Malena] En tercer año trabajé para organizar el Centro con reglas de Centro de Estudiantes y que no tienen que intervenir ni los docentes ni los directivos. Yo participé en la Federación de Estudiantes Secundarios. Ahí nos bajan lo que es el Centro de Estudiantes, cómo se forma y qué participación tiene que tener.

[Entrevistadora] ¿Y los directivos?

[Malena] Primero nos dijeron los directivos: “acá política no”. Creo que a ellos les chocó mucho que no tenían que participar si bien podían estar... Hubo muchos “no”, muchas trabas y lo terminamos armando en septiembre.³

La Ley Nacional 26.877/13, para el reconocimiento de los Centros de Estudiantes, insta a las autoridades escolares a promover su creación y a brindar condiciones institucionales que favorezcan su funcionamiento. Los directivos y docentes que se acercan al Centro pueden hacerlo con motivos de ayuda o asesoramiento aunque quizás también exista la intención de producir algún tipo de control, dadas las ansiedades que suelen despertar estas *movidas* estudiantiles.

3. Entrevistas realizadas por la autora en el primer cuatrimestre de 2015 con estudiantes que habían cursado Psicología en 2014.

Con respecto a la consulta con los estudiantes, cabe señalar que también surgieron apreciaciones negativas sobre el trabajo grupal en los colegios. Algunas motivadas por razones individuales y otras -las más abundantes- relacionadas con el desigual compromiso y dedicación en la tarea por parte de los integrantes del grupo. En relación con el Centro de Estudiantes:

[Diego]: Era mucho mejor organizar reuniones fuera del horario de clases. Vos la hacías a la mañana y tenías a todos los estudiantes que querían estar, pero no participaban, querían estar para no ir a clases. El compromiso fue, si vamos a armar un centro de estudiantes, que los estudiantes estén comprometidos, por eso fue el horario a la tarde.

Entre quienes respondieron las encuestas, al referirse a la propuesta y realización de tareas de aprendizaje en forma grupal en los diferentes espacios curriculares, se obtuvieron las siguientes expresiones:

En la mayoría de las veces que me ha tocado hacer grupo, siempre trabajan dos o uno y el resto nada y se llevan todo de arriba (F16).

En ese sentido, aparecieron algunas sugerencias sobre ciertos recaudos que deberían tomar los profesores para organizar y orientar el trabajo:

[Proponen que esté] mediado por el docente para observar que casi siempre trabajaba uno o dos y se generaban discusiones y pérdida de tiempo, por lo que se terminaba trabajando de manera individual y los profesores no intervenían para mejorar la experiencia (M5).

A través de las respuestas es posible observar la importancia que adquiere el principio de la justicia, ya sea entre los propios estudiantes como en lo referido a la intervención de los docentes. En los grupos existe una función de coordinación que cuando se trata de las instituciones educativas puede estar a cargo de un par o de un adulto, cuyo rol apunta a favorecer la organización, la regulación y la evaluación del proceso, la movilización de los integrantes y el esclarecimiento de las situaciones problemáticas con el propósito de favorecer la tarea y la cohesión grupal.

PERSPECTIVAS DE DIRECTIVOS ESCOLARES

Para realizar las entrevistas con directivos, concurrimos a algunas instituciones de las que egresaron nuestros estudiantes y a las que ellos mismos fueron para entrevistarse con alumnos del nivel como actividad del Campo de la Práctica Profesional.

A los fines de este escrito, seleccionamos las expresiones más significativas de directores de tres escuelas⁴ quienes destacaron diferentes aspectos de la convivencia, el trabajo grupal y la participación estudiantil. Uno de los directores explicó:

4. Estas entrevistas fueron realizadas durante el Primer Cuatrimestre de 2015 a dos directores de colegios secundarios de Santa Rosa (D1) y (D2) y al director de una escuela técnico agropecuaria de General Acha (D3).

El principio de convivencia se discute con mucha vehemencia en ámbitos de franca apertura, promovido por los gobiernos Nacional y Provincial, dentro del proceso de recuperación de la vida democrática; el temor generalizado ronda en torno a la politización de la escuela y a la confusión ligada al partidismo político (D3).

El director, cuya experiencia de participación estudiantil proviene de su educación secundaria y universitaria, indicó que en su escuela el proceso de la dinámica grupal se basa:

[...] en la convicción de la práctica como herramienta colectiva; este argumento permite afianzar su enraizamiento dentro de la cultura escolar. Cuando su implementación solo se basa en la reunión de grupos de tareas con una simple división de trabajo al interior de los integrantes del grupo, pierde su esencia y su arraigo institucional [...]. Son vitales las asambleas escolares para definir las políticas propias de la entidad y su posterior traslado al espacio (del aula) donde comparten la discusión de los saberes, docentes y estudiantes. Las prácticas pedagógicas se sustentan a nivel de acuerdos horizontales, reformulando de manera activa y profunda los lineamientos políticos dentro del colectivo escolar (D3).

En las instituciones escolares se forja una cultura y se produce una red de relaciones que constituye la trama en la cual se desarrolla la tarea con la participación de grupos formados de diversos modos y con la intervención de diferentes actores. Como expresó una directora:

Cuando uno habla de lo grupal se pueden pensar diferentes tipos de grupo en la institución: los pares docentes y los pares alumnos. De acuerdo a la urgencia, la temática, la necesidad de análisis y resolución, se va trabajando alternativamente (con) distintos grupos de pares (D1).

Agregó que, actualmente, en su institución el equipo docente se mantiene estable por lo cual:

Podemos pensar, con discusiones y acuerdos, de manera colectiva en nuestro Proyecto Educativo Institucional o en las modificaciones que pueda tener. Por otro lado, en la escuela ya es el tercer año que se va sistematizando la elección de los delegados -grupo de pares alumnos- por curso y estos delegados comienzan a trabajar en sintonía con sus pares de otros cursos (D1).

Manifestó que es necesario conocer a los chicos, dar lugar a distintas formas de agrupación y emplear estrategias de evaluación que contemplen lo individual y lo grupal. Su experiencia como directora le indica que es necesario “el sostén del grupo”, para lo cual se acerca a docentes y alumnos e interviene compartiendo actividades y brindando sugerencias.

Se conversó también con el director de un colegio que nació como programa para la finalización de los estudios secundarios destinado a adolescentes y jóvenes que repitieron dos o más veces y/o que habían abandonado la escuela. Algunos de

ellos son padres y madres, razón por la cual en el mismo edificio funciona una sala del Nivel Inicial.

Al ser un grupo chico de docentes no hay tanto movimiento, entonces es un dispositivo escolar mucho más liviano, menos burocrático, y más versátil, que se va acomodando a las necesidades o problemáticas de los adolescentes. El embarazo adolescente, o las chicas que vienen aquí, están en una escuela que les dice: “Vení con tu hijo”, es hacerse cargo de esa situación y no decirle: “no podés venir porque tenés un hijo”. Esas cosas van marcando la vida institucional [...]. Una de las herramientas que tenemos es la palabra, el diálogo, o sea, siempre mediando a través de la palabra (D2).

Afirmó que cuando los adolescentes y jóvenes poseen experiencias de fracaso es necesario partir de lo que ya saben, trabajar sobre la autoestima y acordar normas que permitan estar juntos en el mismo lugar más allá de la diversidad de edades y vivencias:

Quando llegan, si vienen de repetir dos años, ya están cansados de que le digan: “vos no podés”, o está cansado de que le digan: “Sos un apático, no cumplís con esto, con aquello”. Por eso es importante revalorizar o buscar construir siempre desde lo que ya tenemos... Percibo más que la apatía [de los estudiantes] que como adultos a veces perdemos la capacidad de convocar al adolescente, convocarlo en el sentido de buscar los saberes, los sentimientos, las habilidades, las actitudes que ya tienen, revalorizar eso, trabajar con eso y desde ahí construir (D2).

A pesar de que sus escuelas no están ajenas a problemáticas sociales de marginalidad, violencia, adicciones u otras, los directores entrevistados pusieron más énfasis en las modalidades que utilizan para vincularse con los estudiantes y con los docentes que en los problemas recién mencionados, pues consideran que la escuela es un espacio de relación donde el conflicto puede constituirse en una oportunidad de cambio y el trabajo con los jóvenes un camino para promover el estudio, la creatividad, así como también valores solidarios y democráticos. No ocurrió así en el caso de Silvio Astier, el personaje de la novela de Arlt, quien a su ingreso en la escuela de aviación, al principio fue estimulado para estudiar y poder concretar sus proyectos de invención, pero poco después fue dado baja pues allí no necesitaban “personas inteligentes, sino brutos para el trabajo” (Arlt [1926], 2004, p. 94). Un desencanto enorme y otra vez a la deriva en su afán de construir otro futuro que no sea el de la pobreza y la marginación. ¿Cuántos jóvenes andan hoy por los bordes de la escuela tratando de discernir la diferencia entre estar adentro y quedarse afuera? ¿Cuáles son las iniciativas y talentos que las escuelas promueven? ¿Cuáles desalientan? ¿Cómo incide esta actitud en la autoestima de los adolescentes, justo en un momento existencial de reconfiguración identicatoria, concepción de ideales y formulación de proyectos?

PERSPECTIVAS DE DOCENTES FORMADORES

Si bien se espera que los saberes y capacidades construidos por los estudiantes de los Profesorados sean pertinentes y fructíferos para la tarea, cuando llegan a las escuelas, a veces, se encuentran con situaciones que no fueron centrales durante su

formación, como por ejemplo la presencia de alumnos cuyo estilo de vida les resulta extraño o reprochable, conflictos por la pertenencia a distintos grupos juveniles, trayectorias escolares complejas o problemas de convivencia de los alumnos entre sí, con los adultos de la institución y, en algunos casos, también con las familias. Una profesora entrevistada expresó lo siguiente⁵:

Quando planteamos a nuestros alumnxs y colegas que el sentido de la formación, como el de la mayoría de las acciones, se encamina a desocultar hegemonía (lxs alumnxs fracasan porque son pobres, negrxs, molestxs; la escuela no sirve para nada, los profesores son unos cómodxs y vagxs, etc.). Buena parte de estos significados se han construido socialmente y se decontruyen del mismo modo. Por eso el trabajo grupal (en el sentido pichoniano) es imprescindible...De allí que la propuesta con lxs alumnxs que cursan las materias en las que participo con frecuencia les ofrecemos estos puntos de vista y argumentos (P1).

La formación docente y, en particular, la convivencia grupal requieren enfoques multirreferenciales en los que la perspectiva psicológica, pedagógica o didáctica tenga anclaje en la dimensión histórica, política y social para poder analizar las situaciones de la práctica con una mirada comprensiva y abarcadora. Pese a la potencialidad de los enfoques transdisciplinarios que trasvasan y enriquecen la práctica docente, los estudiantes de los profesorados son escasamente formados para desplegar su mirada sobre lo grupal. Según un profesor entrevistado⁶:

Si se rastrean planes y programas desde los '80 en adelante, solo se hacen menciones generales en algunas materias y a la luz de problemáticas puntuales (Por ej.) en Psicología para hablar de cuestiones de la identidad adolescente. Pero [...] la idea de lo grupal, a la manera de Kaes, Pichón Rivière, Souto, no es abordada en la formación docente y tampoco creo que lo entiendan y puedan aplicarlo a lo escolar (P2).

El área de vacancia se relaciona con lo grupal como objeto de estudio y su relación con lo histórico-social, el desarrollo de dispositivos que alienten las condiciones de grupalidad y el ejercicio de la coordinación, no solo para la enseñanza de contenidos curriculares, sino también para las tareas de orientación y de conducción de las instituciones escolares. El docente se refirió al predominio, aún en la actualidad, de prácticas educativas centenarias con un profesor adelante y los alumnos sentados en fila. Indicó que:

Quizás desplegar lo grupal o trabajar en las clases con la grupalidad necesite de otros espacios y entender que en lo grupal aparecen o emergen síntomas de cosas personales, grupales y contextuales que necesitan ser tomadas y abordadas, desde un lugar serio (P2).

5. La profesora pertenece al Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (P1).

6. El profesor (P2) también integra el Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Ambas entrevistas fueron efectuadas durante el Primer Cuatrimestre de 2015.

Según su mirada, “el profesor no se ve como un coordinador de pareceres de los alumnos”, a pesar del carácter relacional de la educación.

En coincidencia con el sesgo predominantemente cognitivo del concepto de calidad educativa al que alude Oneto (2003), la formación docente pareciera estar orientada por una concepción del profesor como enseñante de una disciplina determinada, aunque muchos de ellos desempeñan funciones de orientación y de dirección. En estos roles, el vínculo con los sujetos y los grupos, la comunicación con las familias y los parámetros evaluativos -entre otros elementos simbólicos- cobran especial relevancia pues forman parte del imaginario institucional y pedagógico, en cuya trama se produce, reproduce, cuestiona y transforma la convivencia cotidiana.

REFERENCIAS AUTOBIOGRÁFICAS Y PERSPECTIVA ACTUAL DE DIRECTIVOS Y DOCENTES FORMADORES

También era intención de las entrevistas con directivos y profesores formadores indagar sobre aspectos autobiográficos que pudieron haber incidido en la perspectiva que poseen actualmente sobre los procesos educativos, la convivencia y el trabajo grupal. La directora recordó que en su época de estudiante:

Era otro el contexto mucho trabajo grupal no había, sí estaba el estudio, lo que se compartía y uno solidariamente se volcaba a ayudar al compañero que más le costaba. No sé, soy una convencida, lo que tengo claro, es que uno todos los días aprende algo, no importa la edad, no importa la experiencia, el tema es estar abiertos. Como docente uno también intenta buscar el camino para llegar a los grupos que son muy diferentes, algunos son más complejos que otros. Pero también, siendo firme en las convicciones -no digo autoritario- y coherente, uno garantiza resultados [...]. Ellos reconocen esta cuestión de coherencia y de hecho trabajan bien con quienes tienen esta mirada (D1).

En cuanto a los directores, ambos manifestaron haber protagonizado experiencias de participación estudiantil. El primero dijo que en su educación secundaria el trabajo grupal estuvo muy presente en actividades curriculares y extracurriculares:

Generalmente las cosas que recuerdo pasan por encuentros, charlas, posibilidades distintas. Me acuerdo de un profesor. Nos llevó al terreno del Ferrocarril y allí armamos un globo aerostático y ahí vimos las propiedades del calor y otras cosas. Con el Grupo Juvenil los fines de semana íbamos a un barrio y hacíamos actividades recreativas con los chiquitos del barrio. Es una experiencia que me marcó mucho, que tiene que ver con lo social y en este caso con lo religioso [...]. En el Profesorado, Psicología, Pedagogía, pero siempre con un componente fuertemente afectivo. Hoy, donde veo un pibe que viene con una autoestima muy baja, o en un contexto de mucha vulnerabilidad, la primera manera en que me puedo llegar a acercar es desde lo vincular, el afecto, para ir reconstruyendo después otros ámbitos (D2).

El segundo director mencionado, destacó su experiencia en la escuela secundaria y en la Universidad, donde participó en el movimiento estudiantil de los años

'70 para lograr la nacionalización de la Universidad de La Pampa, hecho que se produjo en abril de 1973. Así lo expresó:

El protagonismo propio de la escuela secundaria, con un posterior enriquecimiento en la vida universitaria, permitieron trasladar a la dinámica escolar actual una herramienta fundamental para mantener la armonía entre los distintos protagonistas -estudiantes, docentes, directivos, padres y/o tutores, personal no docente- que es el diálogo de puertas abiertas (D3).

Los puntos de vista recién expuestos parecieran tener mayor arraigo en las experiencias que vivieron y en los aprendizajes de la práctica que en una formación académica referida al campo de lo grupal que los haya preparado para abordar la problemática de la convivencia, ya sea en las tareas de enseñanza como en las de conducción. Este aspecto, desde hace ya varios años, constituye un desafío para el sistema formador. Así lo plantea la Resolución N° 93/09 del Consejo Federal del Educación:

Aprender a convivir pacíficamente con otros diferentes no es un don natural sino que implica complejos aprendizajes cognitivos, emocionales y prácticos. Estos contenidos de la socialización escolar deben incluirse en la formación docente inicial, en el currículum de las disciplinas escolares y en una constante reflexión sobre las prácticas de interacción por parte de los educadores. Estas prácticas vienen asociadas tácitamente con representaciones sociales, estereotipias, anticipaciones de sentido y valoraciones que son el mensaje educativo actuado por la escuela y que queda inscripto en la identidad escolar de las personas de modo perdurable.

Con respecto a las experiencias biográficas de los dos docentes formadores entrevistados, están ligadas fundamentalmente a sus vivencias como estudiantes en el nivel secundario y superior. Dijo la profesora:

De mi biografía escolar, ha incidido la experiencia en Secundaria de discusión, lectura de libros y música que disfrutábamos, más que del estudio formal. En esas épocas leíamos todo lo que llegaba a nuestras manos (...) pleno Proceso [autodenominado "de Reorganización Nacional"] con algunas profes que nos tiraban algún nombre interesante o polémico (...) o amigos que escuchaban músicas más politizadas y allí la dinámica grupal nos ayudaba en tanto nos animaba a la pregunta, a que no resultara amenazante lo que pensábamos y decíamos y eso ayudaba a seguir explorando. En el Profesorado y Licenciatura estuve en contacto con la lectura de algunos latinoamericanos -Alejandro Moreno, Maritza Montero y otros decoloniales- donde la mirada del otro era muy distinta al "pónganse en grupo y trabajen". No estaba rotulada como grupal pero se veía ahí una construcción muy interesante, una mirada social tan fuerte que 'grupo' superaba plenamente lo pedagógico y lo didáctico que se enseñaba y enseña ahora en algunas facultades (P1).

El profesor entrevistado, por su parte, hizo referencia a su carrera universitaria en la que cursó asignaturas específicas profundizando la mirada sobre los autores clásicos de la Psicología Social y también en la formación pedagógica donde se hacía

hincapié en el abordaje de lo grupal, destacándose entonces los trabajos de Marta Souto. El docente dijo textualmente:

En la formación [...] tuvimos muchas experiencias de trabajo grupal y muy bien coordinadas por los/as profesores, pero donde realmente logré la aplicación fue en mi tarea como profesor en el Secundario, desde que me recibí. Casi todo lo abordé desde lo grupal, me parece el mejor dispositivo para que se miren las caras, se escuchen cuando se hablan, haya silencios, compartan un mate, risas, conflictos, enojos, aprendizajes [...] (P2).

En este testimonio subyace el supuesto de la confianza y el hecho de *estar dispuesto a* asumir los riesgos que el aprendizaje grupal conlleva. Es mediante dicha actitud que los adultos contribuyen a promover una autoimagen favorable en los jóvenes y a estimular vínculos amigables y cooperativos en un clima relacional que permita ampliar posibilidades y desarrollar nuevas capacidades y experiencias. Quizás este haya sido el estímulo ausente en la vida de Astier, con apremios económicos en una sociedad hostil donde los referentes adultos que encontraba no contribuían en mucho a la apertura de otros sentidos y a la concreción de otros proyectos más productivos y gratificantes.

La escuela secundaria -restringida a una pequeña elite, en la época a la que se refiere la novela-, en la actualidad, puede brindar oportunidades para que adolescentes y jóvenes prueben otros modos de ser y de hacer, para que accedan a otros saberes y formas de relacionarse entre sí. Al respecto, dice Zelmanovich:

La institución escolar puede sostener algún ideal que trascienda los marcos familiares de los que el joven necesita sustraerse. Puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas de la cultura (2003, p. 60).

ALGUNOS TÓPICOS PARA REFLEXIONAR SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS NUEVOS PROFESORES

La formación docente, como proceso de *hacer* y *hacerse* profesor o profesora, constituye un camino durante el que se construyen concepciones, formas prácticas de acción y esquemas valorativos acerca de sí mismo y de los semejantes.

El conocimiento del otro, la ayuda, el compañerismo y la preparación para el ejercicio ciudadano aparecen en las expresiones de los estudiantes encuestados como pilares del trabajo grupal con fines de aprendizaje, participación y convivencia. Algunos señalaron que los docentes deberían prestar atención a la forma de trabajo del grupo clase y, sobre todo a la hora de evaluar, tener en cuenta también los desempeños individuales. Otros reflexionaron sobre sus expectativas como futuros docentes:

Cuando sea profesora me gustaría fomentar el trabajo en equipo, el compañerismo y hacer que mis alumnos sean solidarios y no discriminen (F22).

Si nosotros podemos mejorar las actividades grupales creo que sería mejor para todos y eso ayudaría a la convivencia y a nosotros [como] mejor ejemplo para los alumnos que vienen (F11).

Uno de los docentes formadores al resaltar la escasa presencia de lo grupal en los planes de estudio, manifestó que los profesores no suelen verse como coordinadores de grupo lo que dificultaría el ejercicio de ese rol y las intervenciones reclamadas por algunos de los estudiantes encuestados.

Otra cuestión que surgió se vincula con la finalidad y la metodología de trabajo. No se limita al “pónganse en grupos y trabajen” ni a “una simple división de trabajo”, sino que se inscribe en fundamentos pedagógicos, sociales y políticos más amplios, según cuáles sean las agrupaciones, sus propósitos y su proyección en la formación ciudadana.

En el espacio educativo, en el encuentro, la comunicación y el debate con otros emergen aspectos personales, grupales y contextuales -la autoestima, la situación familiar, los conflictos con los pares- que es necesario tener en cuenta, asimilar, procesar, encuadrar y apuntalar para procurar acuerdos que promuevan respeto, confianza y credibilidad que den otro cauce a la tarea y que enriquezcan la experiencia educativa, sobre todo cuando se trata de la formación docente.

Quienes mañana concurrirán a las escuelas, quizás en otras circunstancias contextuales, con otros intereses y demandas, serán recibidos por los estudiantes que están cursando los Profesorados.

Recuperar la experiencia de estos jóvenes durante su educación secundaria, prepararse para conocer a los sujetos del aprendizaje y dialogar con profesores en ejercicio, creemos que brinda elementos para favorecer la formación docente conjugando teoría, práctica y reflexión con el propósito de promover mejores trayectorias educativas. Para que la escuela sea un lugar deseado y habitable que ofrezca referentes identificatorios edificantes, que promueva el “lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 1998, p.86) y que construya la trama de la convivencia en el interjuego de lo singular y lo plural.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Arlt, R. (2004). [1926]. *El juguete rabioso*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura.
2. Díaz, E. (1999). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
3. Fernández, A. M. (1986). *El campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
4. Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
5. Giroux, H. y Mc Laren P. (1998). *Sociedad, cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila.
6. Ley Nacional N° 26.877/13 para el reconocimiento de los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/infd/wp-content/blogs.dir/27/files/2013/08/Ley-Nacional-26877-CentrosdeEstudiantes.pdf>
7. Ley Nacional 26.892/13 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>
8. Oneto, F. (2003). La convivencia educativa. Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. 2. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion01>.
9. Resolución del Consejo Federal de Educación. N° 93/09. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/cfe-resolucion-2009-0093>.
10. Souto, M (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. *Huellas. Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*. 1(1). Recuperado de <http://www.revistahuellas.es>.
11. Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S (Comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.