

Escrituras y dibujos en pupitres

las significaciones que construyen actores
institucionales de dos escuelas primarias

Año
2018

Autor
Arguello, Marilina Belén y Dominidiato,
Julieta

Director de tesis
Balma, María Fernanda

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Arguello, M. B. y Dominidiato, J. (2018). *Escrituras y dibujos en pupitres*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



ESCRITURAS Y DIBUJOS EN PUPITRES

Las significaciones que construyen actores institucionales de dos escuelas primarias

AUTORAS: Arguello, Marilina Belén y Dominidato, Julieta.

DIRECTORA: Balma, María Fernanda.

ESCRITURAS Y DIBUJOS EN PUPITRES

Las significaciones que construyen actores institucionales de dos escuelas primarias

ESCRITURAS Y DIBUJOS EN PUPITRES

Las significaciones que construyen actores institucionales de dos escuelas primarias.

AUTORAS: Arguello, Marilina Belén y Dominidiato, Julieta.

DIRECTORA: Balma, María Fernanda.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA
INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS
LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

2018

AGRADECIMIENTOS

Gracias a nuestra familia por el apoyo constante en estos años de formación que fueron los mayores promotores del estudio, del esfuerzo y la perseverancia; a los profesores que nos han brindado los conocimientos durante nuestro trayecto y, en especial, a nuestra profesora y directora de tesis Fernanda Balma que ha sido nuestro sostén en los momentos más difíciles acompañándonos con dedicación y profesionalismo.

Extendemos nuestro agradecimiento a las instituciones educativas que abrieron sus puertas para brindarnos un espacio y hacer posible este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Planteo del problema:	10
Preguntas y objetivos de la investigación:.....	11
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES	13
1.1 Antecedentes de investigación.....	13
1.1.1 Las escrituras y dibujos en las universidades.....	13
1.1.2 Las escrituras y dibujos en las escuelas secundarias.....	14
1.1.3 Las escrituras y dibujos en las escuelas primarias	15
CAPÍTULO II: REFERENCIAS TEÓRICAS	16
2.1 La comunicación	16
2.2 La Teoría del Interaccionismo Simbólico y sus antecedentes.....	16
2.2.1 Contenidos y presupuestos de la TIS.....	18
2.2.2 La escuela de Palo Alto y su relación con la TIS	19
2.3 Escuela-alumnos- comunicación, en tiempos contemporáneos.....	20
2.4 Comunicación y nuevas reconfiguraciones	22
2.5 Cultura institucional	23
2.5.1 Tipos de culturas institucionales escolares.....	24
2.5.2 Relación de los actores y la institución.....	26
CAPÍTULO III: ENCUADRE METODOLÓGICO.....	29
3.1 Delimitación de la investigación	29
3.2 El trabajo de campo: técnicas, actividades y registros.....	30
Recolección de datos	30
3.3 Técnicas y procedimientos de análisis de datos	33
CAPÍTULO IV: SIGNIFICADOS DE LAS ESCRITURAS Y DIBUJOS EN PUPITRES.....	35
4.1 Escrituras y dibujos	35
4.2 Escribir sobre lo escrito	38
4.3 Produciendo significados en la interacción.....	40
4.4 Identidad	40
4.5 Mirada sancionadora	44
4.6 Mirada institucional.....	45
4.7 Vinculaciones de los significados: escrituras, cultura institucional y comunicación	53
4.8 El aburrimiento: como posible hipótesis	55
CONCLUSIÓN.....	56
Lo que revelaron los antecedentes y el marco teórico.....	56
Reflexiones metodológicas.....	57
Trabajo de campo	57

El método y el proceso de análisis.....	57
Implicancias de las investigadoras en las instituciones donde se llevó a cabo la investigación ...	58
El replanteamiento de los objetivos iniciales y la reformulación del problema.....	58
Hacia la reflexión de la escritura.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	61
ANEXOS.....	64

ÍNDICE DE IMÁGENES

Figura 1 Registro fotográfico escuela “B”	35
Figura 2 Registro fotográfico escuela “A”	35
Figura 3 Registro fotográfico escuela “B”	35
Figura 4 Registro fotográfico escuela “B”	36
Figura 5 Registro fotográfico escuela “A”	36
Figura 6 Registro fotográfico escuela “B”	36
Figura 7 Registro fotográfico escuela “B”	36
Figura 8 Registro fotográfico escuela “B”	36
Figura 9 Registro fotográfico escuela “A”	37
Figura 10 Registro fotográfico escuela “B”	37
Figura 11 Registro fotográfico escuela “B”	37
Figura 12 Registro fotográfico escuela “B”	37
Figura 13 Registro fotográfico escuela “B”	38
Figura 14 Registro fotográfico escuela “A”	38
Figura 15 Transcripción de grupo focal, escuela “A”	38
Figura 16 Fuente: grupo focal, escuela “A”	38
Figura 17 Fuente: grupo focal, Escuela “A”	39
Figura 18 Registro fotográfico escuela “B”	39
Figura 19 Registro fotográfico escuela “A”	39
Figura 20 Registro fotográfico escuela “A”	39
Figura 21 Registro fotográfico escuela “B”	41
Figura 22 Registro fotográfico escuela “A”	41
Figura 23 Registro fotográfico escuela “A”	42
Figura 24 Registro fotográfico escuela “A”	42
Figura 25 Registro fotográfico escuela “A”	42
Figura 26 Registro fotográfico escuela “A”	43
Figura 27 Registro fotográfico escuela “A”	43
Figura 28 Grupo focal, escuela “A”	76
Figura 29 Grupo focal, escuela “A”	77
Figura 30 Grupo focal, escuela “B”	77
Figura 31 Grupo focal, escuela “B”	77

ÍNDICE DE SIGLAS

TIS: Teoría del Interaccionismo Simbólico

E: Entrevistado/a y Estudiante

I: Investigadora

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se propuso analizar el significado de las escrituras y dibujos que, alumnos de sexto grado de educación primaria, realizan sobre los pupitres.

A través de diversas experiencias escolares, anteriores al ejercicio de la profesión, como alumnas de escuelas (primaria, secundaria, terciaria), como practicantes y residentes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria y durante el ejercicio de la profesión, se pueden vivenciar situaciones que son comunes en la mayoría de los contextos educativos.

El tema surgió a partir de diferentes observaciones realizadas a través de prácticas y de la necesidad de ampliar la mirada sobre las escrituras que los estudiantes realizan en los pupitres debido a que son escasos los trabajos que se han ocupado de analizar el pupitre como un elemento de comunicación.

Como futuras licenciadas en Ciencias de la Educación, nos compete poseer una preparación profesional que nos permita comprender, analizar y evaluar el fenómeno educativo en forma integral, considerando los múltiples y complejos componentes que lo configuran en diferentes contextos. Un Licenciado en Ciencias de la Educación debe ser capaz de acompañar las transformaciones educativas, interpretar problemáticas de gestiones, proponer e instrumentar propuestas pedagógicas desde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación.

Se pretende que este trabajo resulte significativo y sea un aporte que otorgue sentido a los fenómenos que ocurren en el aula. Se entiende que los sistemas educativos actuales sufren transformaciones que debemos acompañar e interpretar, por lo que se espera que la investigación pueda ser de utilidad para entender algunas problemáticas cotidianas en relación a las escrituras sobre los pupitres.

En este sentido, nos resulta de interés realizar aportes sobre el significado de las escrituras en los pupitres que se construyen en el marco de las culturas institucionales.

Las grafías y representaciones sobre los pupitres realizadas por alumnos son frecuentes en las instituciones educativas. En ocasiones se le otorga una carga negativa a este tipo de actitudes por lo que significa dañar o perjudicar dicho objeto que forma parte de la cotidianeidad de los sujetos. Pero estas acciones exigen ir más allá de una mirada negativa y orientarse en la búsqueda de explicaciones ante dichos sucesos.

Si se centra la atención en las aulas, se observa en ellas sujetos en constante relación, rodeados de múltiples elementos que constituyen dicho espacio de aprendizaje. Pero, a su vez, si se reduce aún más la mirada, se observa que aquellos sujetos que interactúan y desempeñan diferentes maneras de expresarse y comunicarse, lo hacen desde un espacio más reducido que se traduce en la situación de estar y permanecer durante tiempos prolongados sentados en un pupitre.

Desde este mobiliario escolar el estudiante aprende, se relaciona, construye significados y otras maneras de comunicarse que no se acota sólo a la comunicación verbal con sus compañeros o docente, sino también un manifiesto de sí mismo, una necesidad de expresar algo. Esas expresiones

se suelen enunciar de diferentes maneras entre las cuales se encuentran aquellas plasmadas sobre los pupitres en formas de dibujos, frases, palabras, letras, números o simplemente rayas.

En un lugar tan reducido como es una mesa, se pueden encontrar enunciados o íconos que aunque a priori puedan parecer incomprensibles poseen un valor significativo concreto. Ya sea un dibujo, unas palabras o unas anotaciones, detrás de cada trazo se esconde un significado y, por lo tanto, una posible interpretación¹.

Dicha afirmación amplía aún más la posibilidad de una búsqueda de sentido, interpretación y análisis a las escrituras de los niños ya sea en cuanto, constituyan un modo de comunicar, manifestar, construir sentido de pertenencia, identidad o significación con otros.

A través de este pensamiento, se torna interesante la necesidad de analizar las escrituras y dibujos, que realizan sobre los pupitres, los estudiantes de sexto grado de educación primaria en las escuelas de Río Tercero y Tancacha. Para ello es considerable plantearse también otro tipo de interrogantes acerca de: ¿Qué tipos de escrituras aparecen plasmadas en los pupitres? ¿Qué características poseen dichas escrituras? ¿Qué significados le atribuyen los sujetos?

Es necesario conceptualizar al pupitre como un objeto que forma parte del mobiliario escolar y tiene relación con la historia de la escuela y el currículum. La escolaridad utilizó en sus comienzos dichos objetos y lograron perdurar hasta la actualidad. Está cargado de historia y de significados para quien lo utiliza, el contexto en que se emplea y las concepciones que se consideran para su uso. Es parte de la cultura material de la escuela, “los objetos escolares, como el pupitre, son una parte de la cultura escolar. Su uso, diseño y sentidos atribuidos forman parte - y son evidencias- del sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su estar en escuela”². A lo largo del trabajo, se hará referencia al pupitre a modo genérico para nombrar a los bancos, mesas, pupitres individuales o grupales que forman parte del mobiliario escolar.

El sentido de la investigación, se centró en analizar el significado de las expresiones de los estudiantes que no se traducen en simples escrituras y dibujos sin sentido, sino que están dotadas de diversas intencionalidades que impulsan a la búsqueda de su interpretación y comprensión.

Para realizar dicha investigación, la metodología empleada fue cualitativa con enfoque etnográfico, ya que implicó la interpretación y análisis de determinados casos dentro de un contexto educativo. En el trabajo de campo se recolectaron datos mediante la observación participante con registros narrativos: notas de campo; la utilización de la fotografía como registro mecánico para capturar imágenes sobre los pupitres escritos, entrevistas y técnica de grupo focal.

Planteo del problema:

En sus inicios la investigación giraba en torno a la problemática definida como: *qué significados se construyen en torno a las escrituras y dibujos que realizan los estudiantes de sexto grado sobre los pupitres en dos escuelas públicas de gestión estatal*. Para ello resultaba necesario describir y analizar el significado de las escrituras y dibujos, identificarlos a través de fotografías, mediante la observación directa y categorizarlos semánticamente.

¹ MUÑOZ BASOLS, J., “Los grafiti in tabula como método de comunicación: Autoría, espacio y destinatario”, Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, Universidad de Oxford, 2010, pág. 424.

² BRAILOVSKY D., *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*, 1ra edición, Buenos Aires, Noveduc, 2008, Capítulo IV, pág. 106.

Como toda metodología interpretativa es de carácter flexible y dialéctica, posibilitó la reformulación del planteo de problema dando origen a una nueva orientación de la investigación:

¿Qué significados construyen los diferentes actores institucionales acerca de las escrituras y dibujos que realizan estudiantes de 6to grado sobre los pupitres, en dos escuelas públicas de gestión estatal?

Preguntas y objetivos de la investigación:

A partir de la enunciación del problema, se formulan los siguientes interrogantes: *¿Qué grafías pueden verse en los bancos? ¿Qué explicaciones realizan los niños sobre las “marcas” que dejan en los bancos? ¿Qué sentidos otorgan los docentes, y otros actores institucionales, a esas grafías sobre los bancos? ¿Qué posición asume la escuela en torno a las escrituras que aparecen en los pupitres? ¿De qué manera estos significados y estas prácticas se entran en la cultura institucional?*

Este trabajo toma como base la Teoría del Interaccionismo Simbólico (TIS) como marco potente para comprender la comunicación; y las concepciones de los actores institucionales para entender la construcción de los significados en el marco de la cultura institucional, basada en el material bibliográfico de “Las instituciones educativas. Cara y ceca” de Frigerio, Poggi y Tiramonti³.

En relación a lo expuesto, nos hemos propuesto como objetivo general:

- Describir y analizar el significado que los diferentes actores institucionales le otorgan a las escrituras y dibujos que realizan sobre los pupitres los estudiantes de educación primaria.

En función al anterior nos planteamos como objetivos específicos los siguientes:

- Identificar las escrituras y dibujos que aparecen en los pupitres.
- Categorizar semánticamente las escrituras y dibujos que realizan sobre los pupitres estudiantes de 6º grado de escuelas primarias.
- Identificar concepciones y valoraciones de los distintos actores institucionales sobre las situaciones de escrituras de los estudiantes en los pupitres.
- Vincular los significados en torno a las escrituras y dibujos tematizando con el marco teórico y los antecedentes encontrados.

Para ello, intentamos identificar las escrituras y dibujos que realizan los estudiantes; establecer relaciones entre ellas y dar cuenta de la mirada que tienen los directivos, docentes, personal auxiliar acerca de dicha práctica, es decir, entendiéndolo en el marco de la cultura institucional de cada escuela.

El presente escrito se organiza de la siguiente manera, el capítulo I sistematiza indagaciones que se vinculan con el objeto de estudio de este trabajo; en el capítulo II se presentan algunas referencias teóricas pertinentes al tema investigado, mientras que en el capítulo III se expone la metodología empleada y en el capítulo IV el análisis de los datos obtenidos: desarrollo y categorización, teniendo en cuenta que la triangulación constituye una estrategia crucial en el análisis e interpretación de datos.

³ FRIGERIO G., POGGI M., TIRAMONTI G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel Educación, 1992, cap. II.

Al final se presentan conclusiones y reflexiones que sintetizan los principales hallazgos. Por último se puede encontrar la bibliografía consultada y en los anexos la sistematización de las técnicas e instrumentos de investigación.

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES

1.1 Antecedentes de investigación

En un primer momento, se buscaron artículos, investigaciones, estudios y se incluyeron en el análisis algunos trabajos. A pesar que son escasas las investigaciones que se han dedicado al tema, se puede contar con algunos antecedentes en los cuales, desde distintas miradas, se relacionan con la problemática planteada en esta investigación.

1.1.1 Las escrituras y dibujos en las universidades

Erika Díaz, Roberto Martínez González, Francisco Lugo Silva⁴ de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, año 2008, desde la investigación titulada “La arqueología del presente y el grafiti incidental en Ciudad Universitaria”, tiene como objetivo estudiar el grafiti como un material arqueológico, es decir, describir lo que dichos espacios significan para sus usuarios, dando como resultado un discurso construido en dos ejes: el de lo público y privado, y el de lo efímero y lo durable. La investigación se centra específicamente en los grafitis producidos en espacios como banquetas, pupitres y baños de una Ciudad Universitaria. Los datos recolectados en dicha investigación guardan relación con la problemática investigada, especialmente en cuanto a la significatividad que se le otorgan a las escrituras.

Las imágenes repetitivas, estereotipadas reflejan: gustos, adhesiones y pasiones de los estudiantes; aprovechan la forma del mueble para producir las imágenes, las ideas y opiniones personales, están ligadas a la condiciones e intereses de los ocupantes. En otros casos, los textos están dirigidos a otros estudiantes que usen esas mismas bancas.

Los autores concluyen que las escrituras en los pupitres están a mitad de camino entre lo público y lo privado, es decir que, por un lado, se conserva el anonimato y, a su vez, se puede expresar ideas públicamente. Sólo en algunos aspectos difieren ambas investigaciones: en cuanto al nivel educativo y en la diversidad de espacios utilizados por los estudiantes para escribir y dibujar.

Javier Muñoz-Basols, año 2010, presenta la investigación titulada “Los grafiti in tabula como método de comunicación: autoría, espacio y destinatario”. En ella, el objetivo es analizar los grafitis sobre mesas universitarias, al mismo tiempo que resaltan la coexistencia de diversos parámetros sociolingüísticos desde la concepción de una función lingüística. Afirma que “en un lugar tan reducido como es una mesa, se pueden encontrar enunciados o íconos que aunque a priori pueden parecer incomprensibles poseen un valor significativo concreto”⁵.

⁴ DÍAZ, E., MARTINEZ, R., LUGO SILVA, F., “La arqueología del presente y el grafiti incidental en Ciudad Universitaria”, *Alteridades*, n° 18, México, 2008, págs. 159-169.

⁵ MUÑOZ BASOLS, J., “Los grafiti in tabula como método de comunicación: Autoría, espacio y destinatario”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, Universidad de Oxford, 2010, op. cit.

A lo largo del análisis, observan cómo se construye sobre una mesa un entorno icónico y verbal que determina y condiciona lingüísticamente. En función a ello, se realiza una categorización y clasificación de los mismos: relacionados con el lenguaje futbolístico; aquellos que pertenecen al lenguaje léxico; a la sexualidad; enunciados humorísticos; de temática amorosa, entre otros.

El autor concluye que las mesas de las ciudades universitarias son mensajeras que hablan por sí solas, un canal transmisor sobre el que se recuperan las inquietudes socio-históricas de la época en la que se fija el mensaje y se confirma la importancia comunicativa e interpretativa de los grafitis in tabula.

Dicho trabajo, a pesar que no hace referencia a los mismos sujetos que se estudian en cuanto a edad, constituye un aporte enriquecedor para la investigación puesto que ayuda a ampliar la mirada en cuanto al análisis, categorización y clasificación de las escrituras y da cuenta de cómo un mobiliario escolar puede ser un canal de transmisión de un contenido.

Chávez Martínez⁶, año 2015, de la Universidad de Guadalajara realiza un trabajo con el objetivo de analizar dibujos estudiantiles hechos en los pupitres de la Universidad de Occidente Unidad Culiacan de México y se problematizan bajo los conceptos de cultura, cultura organizacional, símbolo, graffiti, objeto icónico y función semiótica. La investigación se titula: ¿Dibujos inocentes? Manifestación gráfica-simbólica de alumnos universitarios en sus pupitres. En la misma, se concluyó que la iconografía mostrada se elaboró con tres finalidades: manifestar gusto personal, asumir una posición contrapuesta al orden institucional y, como una manera de evasión y crítica ante la rutina educativa- organizacional.

En este sentido, tal trabajo contribuye a realizar aportes para la investigación realizada, ya que, parte de sus conclusiones guardan relación con las anticipaciones de sentido realizadas. Si bien los sujetos que se estudian en ambas investigaciones no tienen compatibilidad en cuanto a edad, no dejan de ser relevantes las conclusiones arribadas, puesto que permiten un primer acercamiento a la temática que interesa.

1.1.2 Las escrituras y dibujos en las escuelas secundarias

Emanuel Eiras⁷, año 2010, publica una investigación con la Red Nacional de Investigadores en Comunicación de la Universidad Nacional de Quilmes, titulada: ¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuelas secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes. Plantea como problemática el cómo y por qué el estado de los bancos refleja parte de la producción de identificación y, por ende, de la comunicación social de la cultura juvenil escolar.

Se realiza una caracterización de distintas maneras de expresión mediante la escritura en el banco, partiendo desde la comunicación y entendiendo que dichas prácticas tienen que ver con las

⁶ CHAVEZ MARTINEZ, J., "¿Dibujos inocentes?: Manifestación gráfica-simbólica de alumnos universitarios en sus pupitres", *Redalyc*, Universidad de Guadalajara, México, 2014.

⁷ EIRAS, M., "¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuelas secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes". Red Nacional de Investigadores en Comunicación. Dirección URL: http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2010eieiras_manuel.pdf. [Consulta en: 08 de octubre de 2014].

identidades. Se tiene en cuenta también la relación espacio público-estudiantes, cómo influyen las prácticas y normas educativas en ámbitos formales. El autor concluye que el banco es uno de los pocos lugares donde los estudiantes expresan de manera auténtica y pública lo que es negado a decir por su propia voz y, estas escrituras y dibujos, aparecen como una de las únicas formas en las que “no son hablados por otros”.

Lo expuesto deja visible el vínculo con la investigación realizada, dado que se categorizan diferentes tipos de escrituras pretendiendo lograr descifrar el significado de dichas escrituras desde una mirada orientada a la comunicación y a prácticas que hacen la construcción de la identidad, propio de la edad que se pretende investigar. Como así también en la investigación de Eiras se entiende que no es un problema de la escuela actual, sino más bien, se lo atribuye al sistema educativo tradicional y a la sociedad que calla o silencia de distintas maneras a quienes no son considerados adultos.

1.1.3 Las escrituras y dibujos en las escuelas primarias

Augustowsky⁸, presenta un estudio de caso bajo el título: “Las paredes del aula”. Los objetivos de la investigación son: observar aulas de escuelas primarias e identificar los elementos que se observan en las paredes, como así también, los sentidos que poseen y las funciones que cumplen.

Este trabajo se enmarca dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas de investigación, opción que se sustenta en las características del objeto y los enunciados interrogativos realizados”. Para la recolección de los datos se diseñó una estrategia de registro gráfico y fotográfico, y entrevistas en profundidad. “Se trata de un proceso cuyo objeto fundamental es generar teoría en una estrategia espiralada de construcción de categorías que permitan comprender el objeto de estudio”⁹.

La autora menciona que las observaciones y el análisis de las entrevistas, permiten reconocer la coincidencia de los docentes y los alumnos en considerar al edificio escolar como ámbito compartido, como espacio público. En las paredes del aula se registran mensajes dirigidos a otros turnos como por ejemplo: “prohibido fumar”, “no sacar los bancos”.

De esta manera, constituye un antecedente para nuestra investigación, ya que, el escenario seleccionado y las técnicas empleadas guardan relación con nuestra investigación como así también la concepción del espacio público del aula por parte de estudiantes y docentes.

⁸ AUGUSTOWSKY, G., “Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria”, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 15, Buenos Aires, 2003.

⁹ AUGUSTOWSKY, G., “Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria”, *op. cit.* pág.42

CAPÍTULO II: REFERENCIAS TEÓRICAS

Teniendo en cuenta el problema planteado y los objetivos propuestos, en este capítulo se presentan algunas categorías teóricas que se consideran pertinentes para abordar la temática. En primer lugar, se presentan definiciones sobre el concepto de comunicación. Luego se presenta el interaccionismo simbólico como un marco potente para comprender la comunicación y fundamentar la investigación. Se abordan, además, las nuevas configuraciones contemporáneas de la comunicación.

Posteriormente, ha sido necesario incorporar al marco teórico material bibliográfico que aborde el contexto institucional que contiene las prácticas de los sujetos; para ello se conceptualiza la cultura institucional, que permite adentrarnos y comprender el fenómeno planteado al interior de cada institución educativa y el modo en que los actores significan esta práctica de escriturar/intervenir sobre los pupitres.

Luego, se realizó una nueva revisión en relación a las categorías de análisis que fueron surgiendo a lo largo de la investigación. A continuación se exponen los siguientes referentes teóricos.

2.1 La comunicación

La comunicación (del latín *communicatĭo*, -ōnis¹⁰) algunas de las definiciones que ofrece la Real Academia Española:

- Acción y efecto de comunicar o comunicarse.
- Trato, correspondencia entre dos o más personas.
- Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.
- Medio que permite que haya comunicación (unión) entre ciertas cosas. Entre otras.

Es un proceso que consiste en el intercambio de información, y utiliza los sistemas simbólicos como apoyo para este propósito. Participan en este proceso una multitud de maneras de comunicar, ya sea verbalmente, mediante gestos o escrituras.

2.2 La Teoría del Interaccionismo Simbólico y sus antecedentes

Sus principales autores son George Herbert Mead, Charles Horton Cooley, Herbert Blumer, y Erving Goffman. Los antecedentes del interaccionismo simbólico datan desde el 1910 en Estados Unidos, en la Escuela de Chicago con las ideas de Robert Ezra Park. Para el desarrollo de este apartado se toman los aportes de Marta Rizo (2011).

La comunicación hasta ese entonces está vinculada al proyecto de construcción de una ciencia social sobre bases empíricas, por lo que dicha escuela tiene su centro en el estudio de la ciudad como un “laboratorio social” con desorganización, marginalidad aculturación, asimilación y la ciudad

¹⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2014. *Diccionario de la lengua española* 23ª edición. Madrid: Espasa. Dirección U.R.L.: <http://dle.rae.es/?id=A58xn3c> Consulta: 17 de septiembre de 2017.

como lugar de movilidad. Park definió la ecología humana como la ciencia de las relaciones del organismo con el entorno que abarca un sentido amplio de las condiciones de existencia.

Cooley precedió a Park en el análisis de los fenómenos y procesos de comunicación, se dedicó a la etnografía de las interacciones simbólicas de los actores, siguiendo los pasos de George Herbert Mead, siendo éste una de las principales figuras de este amplio movimiento. Trató de formular concepciones del hombre y del mundo que pudieran corporeizar las implicancias revolucionarias de la ciencia y la evolución.

En su definición de conductismo social, agrega que la conducta del grupo social no es construida de acuerdo con la conducta de los grupos que la componen. Por el contrario, debemos comenzar con un todo social dado, en el cual se debe considerar el comportamiento de cada uno de los individuos que lo integran.

Mead es un intento de explicar la conducta y la experiencia del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social.

Blumer, así como Goffman y otros interaccionistas, escoge selectivamente ciertas ideas de Mead y las interpreta en términos de interaccionista contemporáneo.

En contraste con Mead, la posición metodológica de Blumer es bien conocida; sus escritos sobre metodología han tenido una influencia importante en la sociología y Blumer es considerado entre los clásicos de la metodología cualitativa en Ciencias Sociales.

Establece tres premisas:

1. Los seres humanos actúan hacia los objetos sobre la base del significado que los objetos tienen para ellos: este supuesto explica el comportamiento como un lazo, hecho de pensamiento consciente y comportamiento, entre los estímulos y respuestas que las personas muestran ante esos estímulos.

Los significados que atribuimos a los símbolos muchas veces son producto de la interacción social y expresan nuestro consentimiento a aplicar ciertos significados a símbolos específicos.

2. El significado de tales objetos deriva de la interacción social: el significado solo puede existir, según Mead, cuando las personas comparten las interpretaciones de los símbolos que intercambian en la interacción.

Blumer explica que hay tres formas de interpretar el origen del significado:

- Un enfoque ve al significado como intrínseco a la cosa;
 - Un segundo enfoque del origen del significado ve a este como “llevado a la cosa por la persona para la que la cosa tiene significado”. Esta postura apoya la creencia de que el significado está en las personas, no en las cosas.
 - La TIS adopta un tercer enfoque sobre el significado al verlo como algo que ocurre entre las personas. Los significados son “productos sociales” o “creaciones que se forman en y a través de las actividades que definen a las personas al interactuar”.
3. Estos significados son manejados y modificados a través de la interpretación de cada persona tratando con los objetos que encuentra: Blumer destaca que este proceso interpretativo tiene dos pasos. Primero, los actores indican las cosas que tienen significado.

Blumer argumenta que esta parte del proceso consiste en personas que entablan una comunicación consigo mismos.

El segundo paso se refiere a los actores, seleccionando, comprobando y transformando los significados en el contexto en el que se encuentran. Plantea que el significado es o bien tomado como tal o ignorado en prácticamente todas las ciencias sociales contemporáneas.

Para los interaccionistas, la comunicación es concebida como una interacción mediante la cual los seres vivos acoplan sus conductas frente al entorno, transmitiendo mensajes o signos y códigos comunes. Este sistema de transmisión de mensajes o informaciones puede ser entre personas físicas o sociales a través de medios personalizados o mediante un código de símbolos convenidos.

Blumer y Goffman tratan a los actores sociales como individuos enteramente autónomos, que actúan estratégicamente para alcanzar sus fines personales. Para Mead el lenguaje depende de símbolos significantes, o aquellos símbolos que evocan básicamente el mismo significado para mucha gente.

Mead define a la mente como la capacidad de utilizar símbolos que tienen significados sociales comunes, y cree que los humanos debemos desarrollar las mentes mediante la interacción con otro. Hay una relación recíproca entre mente y sociedad. A medida que las personas aprenden el lenguaje, aprenden las normas sociales y las costumbres culturales que les constriñen. Estrechamente relacionado con el concepto de mente está la idea de pensamiento, que Mead concibe como una conversación interior.

No se puede entender el comportamiento humano sin entender el papel central de la comunicación mediante símbolos. Los símbolos son porciones determinadas de experiencias que representan otras porciones de experiencias no dadas en el momento y en la situación.

2.2.1 Contenidos y presupuestos de la TIS

La interacción simbólica se basa en ideas sobre el “yo” y su relación con la sociedad. Se basa en presupuestos que reflejan tres contenidos esenciales:

- La importancia de los significados en el comportamiento humano:

La TIS sostiene que los individuos construyen significado por medio del proceso de la comunicación. Se construye interpretativamente entre las personas que fabrican los significados. El objeto de la interacción es crear significado compartido, por lo tanto, es difícil comunicarse sin significado compartido.

- La importancia del concepto de uno mismo: tiene que ver con el conjunto de percepciones que las personas tienen de sí mismas. Esto supone dos supuestos adicionales, según LaRossa y Reitzes:

- ❖ Los individuos desarrollan los conceptos de sí mismos por medio de sus interacciones con los demás: este supuesto afirma que sólo a través del contacto con los demás desarrollamos un sentido del YO.

- ❖ Los conceptos de uno mismo proporcionan una importante causa del comportamiento: Mead asegura que, como los seres humanos tienen un YO, están dotados

de un mecanismo de auto interacción. Este mecanismo se utiliza para guiar la conducta y el comportamiento.

- Las relaciones entre el individuo y la sociedad: se refiere a la relación entre la libertad individual y las restricciones sociales. Los presupuestos sobre este tema son: Las personas y los grupos están influidos por los procesos cultural y social; y la estructura social se establece mediante la interacción social.

2.2.2 La escuela de Palo Alto y su relación con la TIS

La importancia de esta escuela en el desarrollo de las teorías de la comunicación es destacada por Valvuela que la considera como base de los conocimientos gnoseológicos de la teoría general de la información.

Uno de sus principales representantes es Erving Goffman, considerado padre de la micro sociología. Sus estudios se centraron en las unidades mínimas de interacción entre personas (grupos reducidos). Estudió también la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana.

El autor plantea un modelo que recibió el nombre de enfoque dramático o análisis dramático de la vida cotidiana y el concepto destacado de su modelo es el “ritual”, entendiendo que la vida cotidiana está conformada por ritualizaciones que ordenan nuestros actos y nuestros gestos corporales, aparecen como una cultura interiorizada cuya expresión es un gesto, un símbolo, una emoción y la manera de actuar, en donde se transmite información significativa para otros.

Goffman indica que cuando las personas están la una ante la otra pueden funcionar no solo como instrumentos físicos, sino también como instrumentos de comunicación. Distingue entre las comunicaciones que el actor transmite intencionalmente y las expresiones que deja entrever. Las primeras son acciones dotadas de sentido desde el punto de vista del sujeto. Sin embargo, las segundas comprenden una amplia gama de acciones que los observadores pueden considerar sintomáticas del actor. Estas últimas acciones tratan todos aquellos aspectos de comportamiento no verbal más difíciles de controlar o disimular.

Para el autor, el sentido de la acción depende de las características de la situación interactiva y del contexto sociocultural en el que los individuos actúan. El observador dispone de una doble clave de lectura, no solo puede reconocer el sentido intencional atribuido por el actor, sino que también puede captar un segundo estrato de significados: aquellos aspectos y comportamientos sintomáticos, inconscientemente vislumbrados, que permiten integrar su interpretación de la acción del otro.

Emergen dos tesis centrales: la primera es que el individuo posee una multiplicidad de sí mismos sociales (o de roles). En un contexto de interacción determinado está llamado a jugar y a identificarse en un rol particular, dejando al resto en un estado de latencia. Sin embargo, el individuo no asume el rol citado que encuentra a su disposición hasta el punto de neutralizar el resto de sí mismos sociales. La segunda tesis es que la distancia del rol no es concebida en negativo sino que más bien al contrario desempeña un importante significado funcional: la distancia del rol es una función comunicativa, una cierta desidentificación del rol se presenta funcional para su ejecución más

consciente y eficaz, la asunción de una distancia de rol es necesaria para gestionar las tensiones que siempre caracterizan a la performance de un actor ante un público.

2.3 Escuela-alumnos- comunicación, en tiempos contemporáneos

El contexto educativo constituye un espacio a través del cual emergen múltiples situaciones, interacciones, relaciones. Si nos situamos en contextos más específicos dentro de una institución nos encontramos con el aula como un espacio de interacción y de socialización donde tienen lugar diversas situaciones comunicacionales. Un modo de comunicación que emerge dentro del aula tiene que ver con las escrituras y dibujos de los alumnos sobre los pupitres.

Para apreciar el significado de los hechos triviales del aula (...) hemos de reconocer en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no (...) merece una cierta reflexión porque contribuye a que comprendamos la forma en que los alumnos sienten su experiencia escolar¹¹.

Por lo tanto, cada estudiante vive y experimenta su vida escolar de una manera determinada, cargado de sus propias significaciones que va construyendo en relación a sí mismo y en relación a los demás; se amolda a las normas de su institución y se encuentra en una lucha entre sus deseos e intereses personales y las expectativas institucionales.

Si definimos el concepto alumno, Maldonado, lo concibe como “un sujeto particular que asume comportamientos específicos según el momento de desarrollo en que se encuentre, pero también, según el tipo de relaciones que establezca y los propósitos que éstas definan¹²”.

Al hablar de sujeto, el autor se refiere al Sujeto de Aprendizaje siempre que éste se encuentre enmarcado en una indispensable articulación: alumno, docente y contenidos.

Pero también destaca las variantes e invariantes en relación al sujeto del aprendizaje. “Lo invariante alude a los aspectos psicológicos de carácter estructural (...) se trata de referencias generales que permiten comprender la conducta de los estudiantes (...)”.

Con respecto a la variante, aquí el autor, refiere a la singularidad y diversidad de los alumnos. Sostiene que los sujetos y sus aprendizajes van variando de acuerdo al momento de desarrollo en que se encuentren, pero afirma también que varía en función a determinantes históricos, estos pueden ser: socio-económicos, familiares, institucionales, pedagógicos, entre otros.

Retomando el concepto de alumno, agrega también:

El alumno por el simple hecho de serlo participa de una cultura institucional que tiene, entre otras cosas, muy peculiares códigos o normas que regulan la convivencia y la amplia gama de interacciones que en ella se establecen. Un alumno lo es en tanto se inserta en dicha cultura con propósitos u objetivos formalmente estipulados y que se encuentran determinados por rigurosas coordenadas espacio-temporales¹³.

¹¹ JACKSON, P. W., *La vida en las aulas*, Quinta edición, Madrid, Ediciones Morata, S.L., 1998, pág.45.

¹² MALDONADO, H., *La intervención psicológica en el campo educacional. Escritos sobre psicología y educación.*, Córdoba, Editorial Espartacos, 2001, pág. 77-78.

¹³ Idem

Por lo general, los estudiantes permanecen durante la clase largas horas sentados en los pupitres pero escasas veces se plantea la relación entre pupitre-alumno, es decir, el significado que dicho sujeto tiene y/o va construyendo sobre aquel objeto cotidiano a través del cual desarrolla sus actividades áulicas.

El pupitre es un objeto que forma parte del mobiliario escolar y tiene relación con la historia de la escuela y el currículum. La escolaridad utilizó en sus comienzos dichos objetos y lograron perdurar hasta la actualidad.

Tomó relevancia cuando se crearon las escuelas para las masas, para regular el uso de los espacios y de los cuerpos, para la normalización y homogeneización, lo que daba como resultado el orden y la disciplina. Los primeros utilizados eran similares a los de las iglesias; así mismo la palabra pupitre proviene del latín *pulpitum*, que hace referencia al púlpito, lugar para leer las sagradas escrituras en la iglesia.

Posteriormente a la creación de las escuelas, de la instalación del mobiliario escolar, hubo discusiones de distintas concepciones pedagógicas e higiénicas acerca de las dimensiones, el material, la movilidad de los mismos, ya que se cuestionaba si el banco debía adaptarse a los niños por cuestiones saludables, o el niño adaptarse al banco. Luego se estandarizaron las dimensiones del pupitre.

El pupitre, además de servir de soporte físico, es utilizado por los alumnos como un canal transmisor donde expresan ciertos mensajes a través de diversas escrituras.

Mediante los bancos, sentados sobre ellos, los alumnos interactúan con el resto de sus compañeros, dialogan con los docentes cuando se les otorga la palabra, realizan sus producciones, pero también actúan de una manera implícita, a veces oculta; entablan una cierta relación de complicidad con su pupitre a través de la expresión de ciertas escrituras sobre él. Dicha complicidad remite al hecho que el banco escolar se torna un elemento a través del cual el alumno se expresa de una manera diferente, por lo tanto el sujeto ve en el banco una diferente posibilidad de poner “su voz” y hacer visible su verdadero lenguaje.

Eiras, en su trabajo de investigación, sostiene que “a través de distintas maneras de expresarse, de apropiarse del discurso, con bancos mediante, los alumnos generan un proceso de comunicación”¹⁴.

En relación a la comunicación, Castillo Prieto la define como “un proceso de significación y producción de sentido posible por el intercambio y la negación de significados, saberes y percepciones, puestos en juego en las prácticas sociales mediante la interacción, el interaprendizaje, las tácticas de la palabra, el diálogo, la escucha, sea en relaciones presenciales o bien mediadas por recursos verbales, visuales y verbal visuales”¹⁵.

¹⁴ EIRAS, M., ¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuelas secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes, op. cit.

¹⁵ PRIETO CASTILLO, D., “Comprender la comunicación desde la participación de los niños y las niñas”. Dirección URL: : <http://prietocastillo.com/comunicacion>. [Consulta: 05 de noviembre de 2014].

Dicha definición le otorga sentido al hecho anteriormente discutido acerca de los posibles modos de comunicación que los estudiantes realizan a través de las escrituras sobre los pupitres.

En relación a lo expuesto, Eiras, postula: “(...) generalmente, en la escuela, las y los estudiantes intervienen sólo con las palabras que les son permitidas, sólo cuando están autorizados a hacerlo y de la “manera legítima”.¹⁶ Así, la voz negada es canalizada por otras vías, encuentran la manera de decir a través de los bancos. En los pupitres se encuentran las palabras auténticas, dichas por ellos mismos”. Con respecto a dicho tema y acerca de la comunicación, Prieto Castillo menciona un tipo de comunicación que guarda relación a lo expuesto por el anterior autor. Identifica la existencia de una comunicación negada a partir de lo cual sostiene: “la escuela tradicional se organiza en torno a esa negación, a partir del control de los más mínimos movimientos, de la corporalidad, de los espacios en los cuales se aprende”¹⁷.

Dichas afirmaciones constituyen un punto significativo a partir del cual será posible analizar determinados aspectos que irán surgiendo durante la investigación.

2.4 Comunicación y nuevas reconfiguraciones

Para comprender cabalmente las reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar en los modos actuales de la cultura en general y en la cultura escolar en particular parece necesario repasar algunas nociones que brindarán luz al camino. Nos apoyaremos, en principio, en los conceptos de Jesús Martín Barbero¹⁸, quien explica que la cultura cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser instrumental para transformarse en estructural. Es decir, el uso de la tecnología, no como el uso de aparatos, sino como nuevas formas de percepción de lenguaje. Hay nuevos modos de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios. A esto llama descentramiento del proceso cultural.

También hay transformaciones de los modos en cómo circula el saber; de la escuela tradicional y el libro como espacios sin disputa donde circula y se legitima el saber a otros espacios (todos aquellos donde se expandan las nuevas tecnologías y el mundo global) que es lo que llamará deslocalizaciones. Descentramientos y deslocalizaciones están produciendo en estos tiempos una diseminación del conocimiento.

Explica que hay una destemporalización en el modelo de comunicación escolar, una transformación del espacio tiempo escolar. Los saberes que se enseñan en la escuela están atravesados por otros saberes tecno-comunicativos. Otro cambio se visualiza, dice Jesús Martín Barbero, es en las transformaciones de los propios modos de producción del conocimiento. Aparecen nuevas figuras de la razón. Se cuestionan las grandes narrativas modernas de verdad, de la ciencia, el conocimiento y progreso.

¹⁶ EIRAS, M., ¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuelas secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes, op. cit. pág.

¹⁷ PRIETO CASTILLO, D., “Comprender la comunicación desde la participación de los niños y las niñas”. Dirección URL: : <http://prietocastillo.com/comunicacion>. [Consulta: 05 de noviembre de 2014]. pág. 9

¹⁸ BARBERO, M., *La educación desde la comunicación*. Cap. 3. Reconfiguraciones comunicativas del sanar y del narrar. Bogotá. Editorial Norma. 2002.

Emerge un borramiento de los límites entre cultura alta y baja en el contexto de emergencia de los mercados y consumos culturales. Hay una necesidad de pensar en la imagen, con una nueva configuración socio técnica, “el computador no es un instrumento con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones y cuya materia prima son abstracciones y símbolos”¹⁹.

Además, en la sociedad se expresan diferentes relaciones entre la cultura letrada y la cultura oral, audiovisual y digital. Así, aparecen nuevos modos de oír, de ver, de pensar, etc. Reivindicar la existencia de estas culturas orales y audiovisuales no implica desconocer la vigencia de la cultura letrada. La cultura oral es comprobada en prácticas y productos de uso cotidiano, por ejemplo en la telenovela, la música, el cuento popular, etc. Y se tejen nuevas tramas con la televisión, el hipertexto, el videojuego, etc.

Ahora bien, para nuestra investigación, este contexto que piensa Barbero para los modos de la comunicación actual, atravesada por los nuevos formatos tecnológicos, imprescindible por cierto para una comprensión situada en la complejidad del sistema educativo y sus lenguajes, nos permite repensar un uso del lenguaje que deberíamos conceptualizar como “pre-tecnológico”, la escritura de los niños en los bancos de la escuela primaria, pero que debe entenderse y analizarse en el contexto de las estructuras comunicativas del presente.

Interrogarse, por ejemplo, sobre la persistencia de esa escritura en un mundo que ofrece las palabras o los signos diseminados sobre los pupitres dijeron, dicen y seguirán diciendo desde otro lenguaje, expresando una necesidad de decir “algo” y decirlo “ahí” aún en el mundo global inundado por redes sociales y formatos tan dinámicos como las vidas mismas de sus usuarios.

En un mundo donde todo parece fluir y dispararse, en una cultura definida como “modernidad líquida”²⁰, los escolares eligen escribir sus pupitres, como en décadas pasadas. ¿Para decir lo mismo? ¿Para expresar lo que no escriben ni dicen en los otros formatos? ¿Para perpetuar o recrear un lenguaje más cercano al psicoanalítico o al simbólico que otras formas de la comunicación siguen sin posibilitar?

El trabajo presente intenta, sin aspiraciones de respuestas definitivas, acercarse a la cuestión.

2.5 Cultura institucional

Cuando nos referimos a instituciones, nos acercamos a las ideas de Frigerio, Poggi y Tiramonti, “Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos cultura institucional”²¹

¹⁹ BARBERO, M., *La educación desde la comunicación*. Cap. 3. Reconfiguraciones comunicativas del sanar y del narrar. Op. cit.

²⁰ BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*, Traducción de Mirta Rosenberg, tercera reimpresión, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2004.

²¹ FRIGERIO G., POGGI M., TIRAMONTI G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión*, op.cit., pág. 35.

Toda cultura tiene fundamento en un imaginario institucional, que se traduce en nuestro lenguaje, representaciones, se compone de aspectos manifiestos por ejemplo: la limpieza; y otros menos visibles como la percepción de los miembros de la organización sobre una temática. “La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros en un establecimiento”²².

Las autoras, expresan: “En otros términos podemos decir que la cultura institucional es, el escenario, de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos”²³.

El imaginario es el conjunto de imágenes y representaciones, a veces inconscientes, producidas por los sujetos de la institución, o grupo social de la misma. Los modelos de gestión, resultan de las relaciones entre los actores institucionales y las características particulares del establecimiento.

Hay rasgos comunes en las instituciones educativas que dan la existencia de modelos de gestión educativos.

2.5.1 Tipos de culturas institucionales escolares

1. La institución escolar: una cuestión de familia

Se idealizan algunos aspectos de las relaciones interpersonales y se niegan otros. La ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los miembros son puntos incuestionables y eso facilita la construcción de esta cultura institucional.

Sin embargo, no todas las culturas de este tipo son el prototipo perfecto, el ámbito familiar es un espacio que también alberga conflictos.

Los miembros se vinculan sin establecer contratos, esto constituye un riesgo ya que no facilita el encuadre de las tareas ni los seguimientos. No se recurren a canales de comunicación formalmente establecidos, corresponde a una interacción informal y espontánea. En muchos casos la comunicación está ligado a lo afectivo pues queda de este modo segmentada de acuerdo a la afinidad entre sus miembros.

En la institución se priorizan los objetivos familiares, que los institucionales, lo informal y personal debilita las estructuras formales. La dinámica se basa en la voluntad de sus miembros, lealtades individuales con la autoridad o el resto de los integrantes. No se exige ni se evalúa al equipo de conducción para garantizar la enseñanza-aprendizaje. El currículum prescripto es ignorado. Se prioriza una ideología igualitaria ante los grupos pero pueden haber celos, competencia y rivalidades.

2. La institución: una cuestión de papeles o expedientes.

²² FRIGERIO G., POGGI M., TIRAMONTI G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión*. op. Cit. pág. 35

²³ *Ibíd.* pág. 36.

Es una cultura institucional burocrática, las organizaciones son percibidas como máquinas o mecanismos. Las tareas de los miembros se asignan de acuerdo a disposiciones administrativas, reglas o normas. Las jerarquías están bien establecidas, de mando, de control, decisores, transmisores y ejecutores.

Se enfatizan los procesos racionales, la comunicación fluye en sentido descendente, desde la jerarquía. Esta cultura desconoce las tramas informales, es decir la comunicación horizontal.

El modelo de gestión de esta cultura es tecnocrático, predominan las reuniones y las estructuras formales. El objetivo de la institución es neutralizar toda posibilidad de conflicto, se tratan de hacer previsible las conductas y se buscan recomponer los problemas mediante lo establecido en las reglas y normas formales.

Se vuelve incapaz de resolver imprevistos, ya que desconoce redes informales, en muchos casos se constituye como conservadora y disciplinaria.

El currículum prescripto aparece y opera como plan de instrucción. Se prioriza la secuenciación y organización de los contenidos. Se rutinizan las prácticas, se reiteran los métodos y procedimientos.

Si bien esta cultura institucional presenta riesgos, es necesario destacar ciertos matices a complementar con otros modelos de gestión.

3. La institución, una cuestión de concertación:

En toda institución intervienen actores que se caracterizan por tener una pluralidad de intereses, propósitos, motivaciones, objetivos siendo estos constituyentes y condicionantes en los modos de actuar, intervenir y relacionarse con el resto de los actores. Pero también, mediante los cuales aprenden a negociar con sus pares para poder llevarlos a cabo y en dicha negociación quedan visibles los intereses y puntos de vista que, posteriormente, pretenderán articular para llegar a un acuerdo.

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio. Desde esta perspectiva los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema. En este sentido, la negociación constituye también un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje²⁴.

Es por ello que, este tipo de cultura implica que sus actores focalicen sus acciones en un rol de mediación, un rol de negociación, en donde queden representados los objetivos de la institución. La conducción es la que debe organizar y establecer los márgenes del cumplimiento de este tipo de plan institucional

En este sentido, se torna interesante considerar “La negociación como una relación que apunta o procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses, concilia diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución”²⁵.

²⁴ FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G., Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión, op. cit., pág. 49.

²⁵ Idem.

En una institución las reglas que regulan su funcionamiento, no alcanzan nunca a abarcar el conjunto de situaciones que se generan en su interior. Por ello es que por más minuciosas que sean las reglas hay espacios no normados y situaciones no previstas. Esto permite que los actores hagan uso de libertad en esos espacios no reglados de manera cooperativa o de resistencia a los objetivos institucionales.

2.5.2 Relación de los actores y la institución

La cotidianeidad se construye con los actores presentes en las instituciones, se relacionan de distintas formas con lo prescripto y se desarrollan conflictos que requieren de negociaciones para su gestión.

Los actores de las instituciones se relacionan, entretienen aspectos objetivos y subjetivos con la ley. Las autoras Frigerio, Poggi y Tiramonti²⁶ mencionan que “las reglas son necesarias para favorecer, facilitar y hacer posible la realización de una actividad significativa”.

La ley tiene un doble carácter: por un lado delimita lo prohibido y por otro ofrece seguridad y protección. Los actores pueden tener cierta ambigüedad por ello, y en algunos casos pueden tener movimientos de atracción-repulsión con la institución.

Objetiva y subjetivamente, la ley tiene un doble carácter. Por un lado, delimita las prohibiciones, aquello que no está permitido; es decir, impone, constriñe, reprime. Por el otro, ofrece seguridad y protección. Este doble carácter, restrictivo y protector a la vez, es lo que nos permite afirmar que en la base de la relación de los actores con la institución se halla presente siempre la ambivalencia²⁷.

Pueden relacionarse también con una zona de certidumbre-incertidumbre, en cuanto a los comportamientos previsibles, imprevisibles de los actores.

Cada actor institucional posee poder y este queda visible cuando dicho actor deja en evidencia su punto de vista, su posición y actúa en función a ello. Cuando interviene en la toma de decisiones, en la interacción con los demás, en la utilización de los espacios, de los recursos. Así lo sostienen las autoras cuando afirman que: “el poder es consustancial con las relaciones sociales y por ende institucionales. No tiene existencia en sí mismo sino en una red de relaciones (...)”²⁸.

El conflicto es inherente a toda institución educativa, forma parte de la dinámica institucional. Los conflictos se pueden agrupar en previsibles (recurrentes, que se pueden anticipar) o imponderables. Estos últimos hacen una irrupción, son novedosos, pueden adquirir un carácter de retroversión (volver hacia atrás en la historia institucional) o progresivo, por ejemplo, proponer un proyecto innovador para la institución.

Cada institución mantiene un modo particular de resolver los conflictos y ello depende en función al posicionamiento que sus actores tienen frente a los mismos. Tal es así que se diferencian claramente cuatro modalidades:

- a) El conflicto es ignorado.
- b) El conflicto se elude.

²⁶ FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G., Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión, op. cit.

²⁷ Ibidem, pág. 57.

²⁸ Ibidem, pág. 59.

- c) El conflicto se redefine y se disuelve: aquí el problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Esto es factible cuando personas o grupos se reúnen y establecen acuerdos acotados en función de ciertos objetivos compartidos.
- d) El conflicto se elabora y se resuelve.

Toda institución está atravesada por cuatro dimensiones:

- 1) Organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar. Todas las instituciones prescriben roles para los sujetos que se desempeñan en ellas, en las que cada actor cumplen funciones específicas y dejan huellas. En este sentido, dicha dimensión hace referencia a cuestiones relativas a los roles directivos, la toma de decisiones, la delegación y la conducción de equipos.
- 2) Pedagógico - didáctica: dicha dimensión es constitutiva de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, constituyen un elemento clave ya que, "las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquéllas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento"²⁹.
- 3) Comunitaria: se evoca el término comunitario como un modo de referirse a la comunidad, teniendo en cuenta que ésta se constituye mediante individuos que forman parte de un grupo, que se conocen y que poseen intereses comunes, analizan sus problemas e intentan resolverlos conjuntamente.
- 4) Administrativa: esta dimensión abarca todo aquello relacionado con la cotidianeidad de la institución en lo que refiere a regular, prever, cuidar, resolver, mediar la red de relaciones, roles, funciones de los actores sociales en función a sus necesidades, intereses individuales e institucionales. En este sentido, como sostienen los autores: "Administrar es prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución, o lo que es lo mismo, permite que la institución transite por los caminos que le hemos trazado"³⁰.

Lucía Garay (2000), menciona algunos conceptos para analizar las instituciones educativas, son entendidas como un objeto social, complejo, como campo de acción de los sujetos individuales o grupales. Son producto y productoras de procesos. La autora selecciona algunos conceptos para el tratamiento de las instituciones educativas.

La institución es lo instituido, lo instituyente y la institucionalización. Esto significa que lo instituido corresponde "con lo dado, con lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución"³¹.

Lo instituyente es lo buscado, los imaginarios sociales e individuales de lo nuevo, lo deseado. Y la institucionalización es la fase de acción, es el modo como van sucediendo las cosas. Según la autora es difícil de ser observado, "es un escenario donde los actores, sus papeles, los guiones y

²⁹ FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G., Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión, op. cit., pág. 69.

³⁰ Ídem.

³¹ GARAY, L., *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*, Córdoba, 2000, pág.17. [obra inédita]

sus productos no se explican por sí mismos. Las fracturas, los conflictos, las funciones, los estilos conllevan a las marcas de la institucionalización”³².

En su apartado los sujetos y el orden simbólico, alude a que los sujetos de una institución son “sujetos sociales, sujetos psíquicos, sujetos proyectados históricamente, no son pasivos. Toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan, a las relaciones que los involucran”³³.

La autora expresa que los sujetos pueden posicionarse en silencio, es decir no participando, quedándose afuera, con la crítica, con la transgresión. Pueden posicionarse desde un modo conflictivo o ambiguo.

Son sujetos sociales, sujetado a la cultura, el proceso de socialización ocupa un lugar central. Esto genera sujetos que comparten zonas de identidad común, zonas de homogeneidad al compartir esta socialización con algún grupo social privilegiado al ser común en ellos y a una época.

³² GARAY, L., *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*, op. cit. pág.18.

³³ *Ibíd.* pág.55.

CAPÍTULO III: ENCUADRE METODOLÓGICO

La presente investigación es de tipo cualitativa orientada hacia un enfoque etnográfico, se enmarca en la tradición interpretativa y se la incluye dentro del paradigma fenomenológico/comprendivo/interpretativo. Su finalidad esencial es comprender, interpretar y analizar el fenómeno estudiado.

La investigación cualitativa nos permitió acercarnos a la cultura institucional de las escuelas, entender, describir e interpretar el fenómeno social: escribir o dibujar sobre un pupitre, y entenderlo “desde el interior” de dichas instituciones. Para ello analizamos las experiencias de los individuos, las interacciones y comunicaciones mientras éstas se producen, las imágenes y documentos como: notas de campo y registros narrativos (textos, imágenes, entre otros).

Esta metodología ha posibilitado acceder al conocimiento científico del dispositivo escolar desde posiciones que toman a la institución como una construcción cultural, en la cual las prácticas escolares constituyen significados compartidos y negociados entre los actores sociales de manera continua.

Implicó sumergirse en el día a día de las instituciones educativas, para lograr descripciones del escenario y promover la reflexión sobre la práctica.

El carácter dialéctico, flexible y adaptable conjuntamente con las técnicas de recolección de datos, permitieron la confiabilidad y validez de esta investigación a través de una triangulación intrametódica. En esta situación, se utilizó un “único método o estrategia de investigación empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos”³⁴. El objetivo fue comprobar la validez y fiabilidad de la información que primeramente se ha obtenido.

3.1 Delimitación de la investigación

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas de gestión estatal durante un período de ocho días, una en la localidad de Tancacha y la otra en la ciudad de Río Tercero. Las mismas fueron seleccionadas bajo un criterio de accesibilidad, es decir, la posibilidad de acceder al campo gracias a la apertura de las instituciones educativas y predisposición de sus agentes.

Los escenarios en los que se desarrolló el presente trabajo fue en dos cursos de 6º grado, uno de división A, turno mañana con 20 alumnos y el otro B, turno tarde, compuesto por 18 estudiantes, siendo éstas constituyentes de la unidad de análisis para la investigación. Ambos cursos comparten su aula con el turno opuesto pero perteneciendo al mismo grado, es decir, ambas aulas son exclusivas de 6º grado.

³⁴ AGUILAR, S., BARROSO, J., “La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa”, Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Sevilla, 2015, pág. 74. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/html/368/36841180005/> [Consulta: 14 de agosto de 2017].

El grado seleccionado se debe a ciertas apreciaciones realizadas por la edad en la que se encuentran los niños, teniendo en cuenta que es una etapa de desarrollo en la que están presente cambios emocionales, físicos, la construcción de vínculos con sus pares y el desarrollo de la identidad.

Los informantes claves seleccionados intencionalmente fueron: alumnos de entre 11 y 12 años de edad, docentes de 6º grado, directivos y personal auxiliar.

3.2 El trabajo de campo: técnicas, actividades y registros

Recolección de datos

La negociación del acceso al campo para recolectar datos, según Taylor y Bodgan³⁵ puede ser en dos tipos de enfoques: directo, cuando se realiza a través de una carta oficial o requerimiento de alguna autoridad competente; e indirecto cuando se recurren a conocidos. En dicha investigación utilizamos los dos tipos de enfoques ya que conocíamos a los actores de las instituciones, pero a su vez para el acceso y realizar el trabajo de campo presentamos una autorización expedida por la Universidad Nacional de Villa María.

Observación participante

Durante ocho días, se realizó la observación participante, es una técnica en donde el observador elabora descripciones de las acciones, discursos y la vida cotidiana del grupo social, para obtener información directamente de los contextos en los que se producen las interacciones sociales y los intercambios simbólicos. Con la utilización de esta técnica se obtuvieron 4 registros de observación en la escuela A y 4 en la escuela B. Esta información “permitió observar cómo actuaban los sujetos, cuáles son los valores, las creencias y el sentido que le otorgan a sus acciones los actores”³⁶. La posición de las investigadoras, como se ha mencionado anteriormente, ha sido de observadoras participantes, sujetos activos, que interactuaron con los sujetos del escenario y fueron permeables a las interacciones que sucedieron.

El observador dispone de una doble clave de lectura, no solo puede reconocer el sentido intencional atribuido por el actor, sino que también puede captar un segundo estrato de significados: aquellos aspectos y comportamientos sintomáticos, inconscientemente vislumbrados, que permiten integrar su interpretación de la acción del otro³⁷.

³⁵ TAYLOR, S. BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Ir hacia la gente, España, Editorial Paidós, 1987.

³⁶ YUNI, J., URBANO, C., *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica e Investigación-acción*, segunda edición, Córdoba, Editorial Brujas, 2000, cap.9, pág. 185.

³⁷ HERRERA GÓMEZ, M., SORIANO MIRAS, R., *La teoría de la acción social en Erving Goffman*, Granada, Papers 73, 2004, pág. 75 [obra inédita]

Notas de campo

Entre las técnicas de observación, se realizaron registros narrativos como las notas de campo. Se realizaron para describir, cada día de observación, de manera densa situaciones comunicativas de los estudiantes en función a las escrituras que realizaron sobre los pupitres.

“Realizar una descripción densa supone desarrollar la tarea de describir extensiva e intensivamente la situación y captar la variedad de significados”³⁸.

“Las notas de campo deben incluir tanto descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, como la secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones. También se debe describir el escenario”³⁹.

La confiabilidad de los datos obtenidos en las observaciones en ambas escuelas, se ha acordado previamente entre las observadoras: qué, cómo observar y cómo registrar lo observado.

Otro procedimiento para lograr dicha confiabilidad fue el empleo de técnicas de registro mecánico.

Pruebas fotográficas

Fueron un componente clave en la espiral progresiva de construcción del conocimiento de esta investigación. Mediante las imágenes capturadas, de las diferentes escrituras sobre los pupitres, se pudieron realizar los análisis pertinentes acerca del significado de las mismas y los tipos de graffas. Para ello, se seleccionaron 113 pruebas fotográficas de los pupitres.

“Un estudio de imágenes o un estudio que incorpore imágenes en la creación o la recogida de datos podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningún otro medio”⁴⁰. Teniendo en cuenta su polivocalidad, es decir, su capacidad de permitir lecturas múltiples, surgieron categorizaciones para el análisis e interpretación de datos.

Este tipo de registro facilitó la tarea como investigadoras en cuanto a la disponibilidad de dicho elemento para su manipulación y acceso las veces que fueran necesarias.

Técnica de grupo focal

Esta técnica implementada, parte de la idea de que el descubrimiento y la captación de significados tiene lugar “partiendo del grupo” en colaboración con el grupo o funcionando en el “seno mismo del grupo”. Como técnica tiene la ventaja de que el investigador conoce las opiniones de muchos individuos en un tiempo reducido⁴¹.

Una forma de complementar el trabajo de campo fue poniendo en situación de comunicación a los estudiantes. Por tal motivo, se implementó en el último día de trabajo de campo, en ambas

³⁸ HERRERA GÓMEZ, M., SORIANO MIRAS, R., *La teoría de la acción social en Erving Goffman*. op. cit. pág. 118.

³⁹ YUNI, J., URBANO, C., *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*, segunda edición, Córdoba, Editorial Brujas, 2014, pág. 56.

⁴⁰ BANK, M., *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Traducción de C. Blanco Castellano y T. del Amo Martín, Madrid, Editorial Morata S.L., 2010, cap. 1, pág. 22.

⁴¹ YUNI, J., URBANO, C., *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica e Investigación-acción*. op. cit. pág. 244.

escuelas durante dos horas la técnica de grupo focal⁴², que tuvo inicio con un diálogo entre 16 estudiantes de la escuela A y 18 de la escuela B y las investigadoras sobre la temática a partir de la lectura de una imagen. Luego, plasmaron de manera individual sus ideas sobre las escrituras y dibujos que realizan en los pupitres mediante un cuestionario.

Posteriormente se les presentó una instancia grupal para poner en común las ideas obtenidas de las encuestas en un afiche⁴³.

Para darle un cierre a la actividad, se socializaron las producciones gráficas que plasmaron sobre los afiches con un diálogo guiado mediante preguntas puntuales por parte de las investigadoras, contando además, con la grabación de dichas conversaciones para su posterior análisis.

Entrevistas

“La entrevista es un acto de intercambio de información cruzada, es importante que el investigador tenga presente una serie de aspectos que facilitan la comunicación eficaz y un testimonio de mayor calidad”⁴⁴.

Yuni y Urbano, citan a Fairchild define la entrevista como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”. La entrevista, en tanto técnica de recolección de datos, se encuadra dentro de las técnicas de autoinformes, ya que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa.⁴⁵

De esta manera, por medio de la entrevista cara a cara, el entrevistador tiene la posibilidad de poder conocer lo que el entrevistado piensa, siente, cree no solo desde lo verbal sino también mediante conductas y gestualidades.

Durante el desarrollo del trabajo de indagación y, a partir de análisis preliminares del material empírico obtenido, se observó que la información recogida no permitía la generación de hipótesis analíticas potentes, por lo que se definió incorporar la mirada de nuevos actores institucionales sobre el planteo de la investigación. Es por ello que se realizó una entrevista semiestructuradas a cada miembro de las dos instituciones, partiendo de un guion de preguntas hacia: un docente, un directivo y un personal auxiliar de cada institución, informantes que no fueron proyectados al inicio de la indagación⁴⁶.

Se interrogó a los distintos actores institucionales sobre los significados que se construyen en torno a las escrituras y dibujos que realizan los estudiantes de sexto grado sobre los pupitres en el marco de la cultura institucional, formulando nuevas preguntas no previstas pero pertinentes al tema investigado.

⁴² Ver agenda del grupo focal en anexo III, pág. 76

⁴³ Ver afiche en anexo III, pág. 77

⁴⁴ YUNI, J., URBANO, C., *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*, op. cit. pág. 237

⁴⁵ YUNI, J., URBANO, C., *Técnicas para investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*, volumen 2, op. cit. pág. 81

⁴⁶ El guion de entrevistas puede leerse en el Anexo IV, de las págs. 75-76

3.3 Técnicas y procedimientos de análisis de datos

El análisis de datos constituyó una actividad importante en la investigación a lo largo de todo el proceso. No es una etapa precisa y temporalmente delimitada en una fase concreta de la investigación. Antes bien, “opera por ciclos que tienen lugar a lo largo de todo el proceso de investigación”⁴⁷.

Se establecieron relaciones entre los acontecimientos (estos tienen que ver con los registros diarios que se hicieron) y las categorizaciones de las prácticas, de los significados y de las fotografías.

En esta instancia, se realizó un análisis minucioso de las observaciones, construyendo categorías fijas: 1) ante la mirada sancionadora; 2) ante el aburrimiento o como acto mecánico o inconsciente; 3) ante la confrontación a lo prohibido; 4) modo de construir su identidad e identificarse con otro; 5) ante el enojo. Fueron volcados a un cuadro para agruparlos, este primer momento de la investigación resultó complejo y demandó volver una y otra vez a las referencias teóricas y a los objetivos de la investigación⁴⁸.

Se interpretaron esas relaciones desde el cuerpo teórico de la investigación para abordar explicaciones analíticas que pudieran dar respuestas a los interrogantes planteados en función de los objetivos propuestos.

Dejamos en claro que la estructura del sistema de categorías se ha ido conformando durante los períodos de observación y a medida que se fueron analizando los datos.

Este trabajo de categorización constituyó la codificación descriptiva e interpretativa de los datos obtenidos, entendiendo por codificación “al procedimiento por medio del cual los datos segmentados son categorizados de acuerdo a un sistema organizado que se deriva de la lectura de los datos”⁴⁹.

Según la conocida clasificación de Denzin⁵⁰, habría cuatro tipos de triangulación, de los cuales se implementaron en dicha investigación los siguientes:

1. Triangulación de datos: consistió en comparar datos provenientes de distintas fuentes y que se referían a la misma acción o al mismo acontecimiento.
2. La triangulación metodológica: que implicó la triangulación dentro del mismo método o entre métodos diferentes. En el mismo proceso se utilizó diferentes técnicas e instrumentos provenientes de un método particular referidas al mismo objeto; también se utilizó una combinación de estrategias (la observación, la entrevista, el análisis de documentos, etc.) que dieron mayor consistencia a la información.

Las técnicas de recolección de datos y todo el proceso de investigación se realizaron con el objetivo de lograr la mayor credibilidad y validez posible. Entendiendo por ésta última, la

⁴⁷ YUNI, J., URBANO, C., *Técnicas para investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. op. cit. pág. 251.

⁴⁸ Los cuadros pueden verse en el Anexo II de las págs. 73-75

⁴⁹ YUNI, J., URBANO, C., *Técnicas para investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. op. cit. pág. 254.

⁵⁰ VILLAS, E., GISPERT, N., GARCÍA N., JOVÉ MONCLÚS G., MACARULLA GARCIA M., *La triangulación múltiple como estrategia metodológica*, REICE, Universidad de Lleida, nº 11, págs. 5-24. 2013.

correspondencia entre el modelo teórico construido en la investigación y la realidad empírica. Se habla de validez interna o credibilidad para referirse a la congruencia entre las observaciones realizadas en el trabajo de campo y la realidad tal como la perciben los sujetos o como la describen otros científicos.

Luego de exponer el marco metodológico que orientó esta indagación, en el próximo capítulo se presentan los resultados arribados a partir del trabajo de campo realizado.

CAPÍTULO IV: SIGNIFICADOS DE LAS ESCRITURAS Y DIBUJOS EN PUPITRES

Como se mencionó en el capítulo del encuadre metodológico, el análisis se llevó a cabo espiraladamente a lo largo de toda la investigación, lo que dio lugar a la identificación de 4 categorías de análisis. En este apartado se describen e interpretan.

4.1 Escrituras y dibujos

Mediante las pruebas fotográficas obtenidas, fue posible realizar una clasificación de las evidencias gráficas colocándolas en 9 subcategorías según la significación que sugieren: rayas, dibujos, palabras, frases, números, manchas, puntos, letras y reescrituras.

En primer lugar, hallamos dibujos, es decir, expresiones icónicas que van desde dibujos de gran calidad hasta rayas y garabatos que decoran, de manera particular, los bancos de las escuelas. Es necesario especificar que dentro de la clasificación de dibujos engloban expresiones como: flores, emoticones, mandalas, corazones, perros, rostros, entre otros. Es decir, constituyen escenas claramente distinguibles y de una gran intensidad en cuanto a tiempo y/o dedicación e imaginación.

También están los dibujos con un sentido de fácil lectura, que por ahí se refieren a las mismas expresiones de los anteriores, aunque más simples en su realización.

Dibujos



Figura 1 Registro fotográfico escuela "B"



Figura 2 Registro fotográfico escuela "A"



Figura 3 Registro fotográfico escuela "B"

Además, dentro de los dibujos que encontramos en los pupitres, se evidenciaron puntos y rayones o largas líneas que forman figuras difíciles de realizar una interpretación, consideradas oportunas para distraer la atención de quienes no debieran ver los mensajes ocultos que esconde la mesa.

Rayas

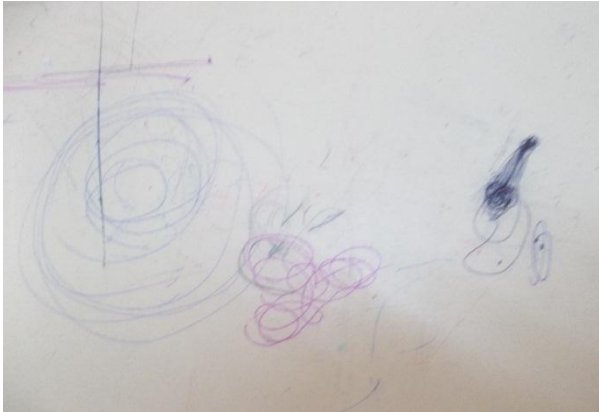


Figura 4 Registro fotográfico escuela "B"

Frases

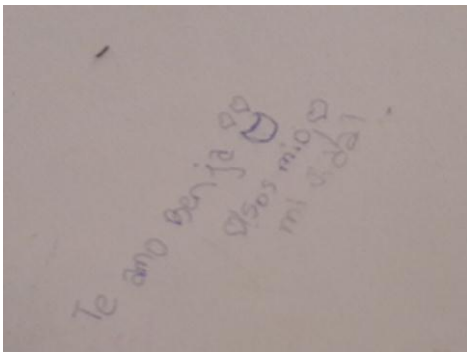


Figura 5 Registro fotográfico escuela "A"

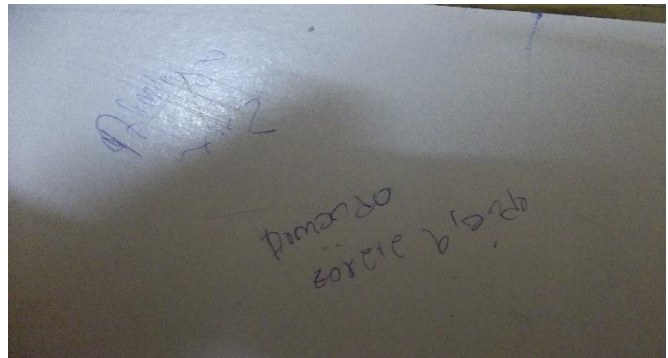


Figura 6 Registro fotográfico escuela "B"

Según testimonios de los estudiantes, el mensaje fue escrito con el propósito de dirigirse a un estudiante, con dicho nombre, del turno opuesto.

Números



Figura 7 Registro fotográfico escuela "B"

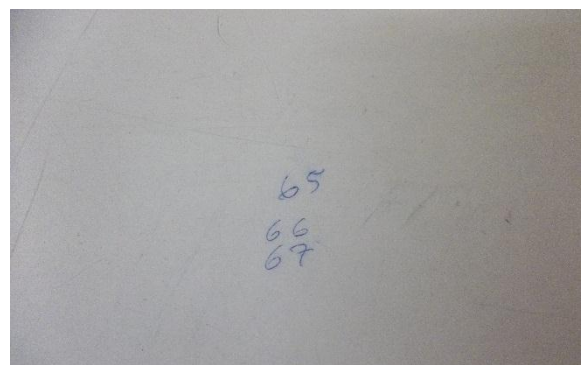


Figura 8 Registro fotográfico escuela "B"

Manchas



Figura 9 Registro fotográfico escuela "A"

Palabras

"Los interaccionistas simbólicos conciben al lenguaje como un vasto sistema de símbolos. Las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas, y hacen posible todos los demás signos".⁵¹

En los bancos escolares, se evidencian palabras que permiten interpretaciones polivalentes. Se exponen ejemplificaciones como las siguientes:

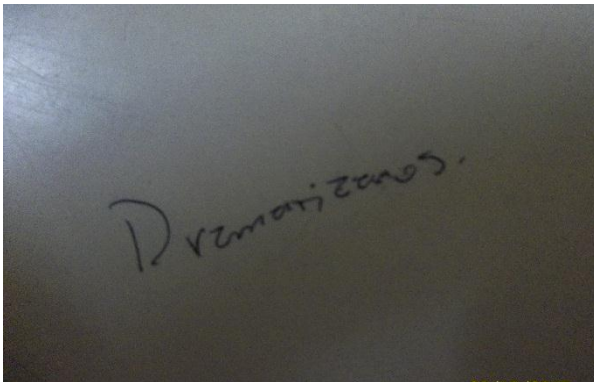


Figura 10 Registro fotográfico escuela "B"

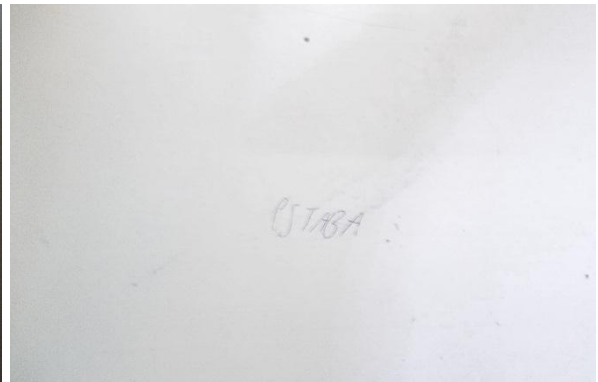


Figura 11 Registro fotográfico escuela "B"

Letras



Figura 12 Registro fotográfico escuela "B"

⁵¹ RIZO, M., "El interaccionismo simbólico y la escuela de Palo Alto: hacia un nuevo concepto de comunicación", *Portal comunicación*, Veracruz, 2011, pág. 3.

Puntos

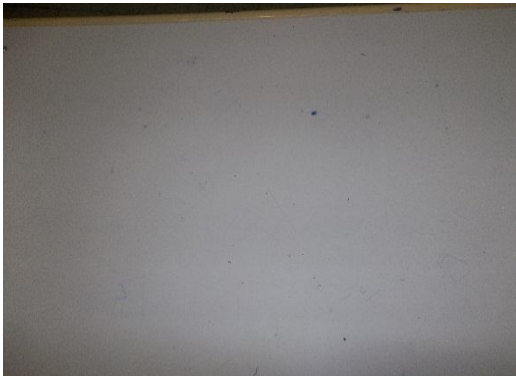


Figura 13 Registro fotográfico escuela "B"



Figura 14 Registro fotográfico escuela "A"

4.2 Escribir sobre lo escrito

Esta subcategoría supone dibujar o escribir partiendo de algo ya escrito o dibujado.

Los estudiantes reescriben los pupitres alrededor de los remaches de los mismos, modifican dibujos que ya se encuentran en los pupitres, ya sea agregándoles más elementos, tachándolos o borrándolos.

Así lo afirmaron los estudiantes, en el momento del grupo focal, lo expresaron en los cuestionarios individuales, en los afiches grupales y luego lo comentaron oralmente.

I: Al observar una escritura o un dibujo que llame tu atención, que lo miran, lo ven, ¿en algún momento lo escriben, lo dibujan o lo modifican?									
E: lo tacho.									
E: lo modifico.									
I: ¿por ejemplo qué le haces?									
E: Si le salió mal el ojo, lo borro...y lo cambio.									
los estudiantes cuentan anécdotas hablan a la vez.									
I: ¿Y acá chicas?									
E: lo borramos									

Figura 15 Transcripción de grupo focal, escuela "A"

Esa sobreescritura ¿Cómo ha sido? Rodea y explica por qué.

- Tachar, tapar algo que no te gustó.
- Mejorar el dibujo o agregarle alguna escritura.
- Cambiar o modificar la escritura para que tenga otro significado.

porque puede tener dibujos desagradables que no me gustan.

Figura 16 Fuente: grupo focal, escuela "A"

Al observar una escritura o dibujo que llame tu atención, ¿en algún momento escribes, dibujas o modificas sobre ella?

Sip por ej cuando esta con algo
grosero lo mod. f. co con una cara

Esa sobreescritura ¿Cómo ha sido? Rodea y explica por qué.

- Tachar, tapar algo que no te gustó.
- Mejorar el dibujo o agregarle alguna escritura.
- Cambiar o modificar la escritura para que tenga otro significado

Figura 17 Fuente: grupo focal, Escuela "A"

A continuación se presentan imágenes correspondientes a pupitres que han sido reescritos.

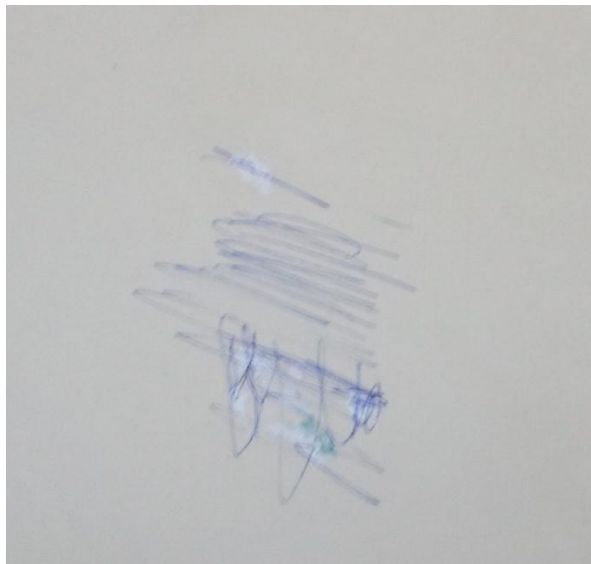


Figura 18 Registro fotográfico escuela "B"



Figura 19 Registro fotográfico escuela "A"

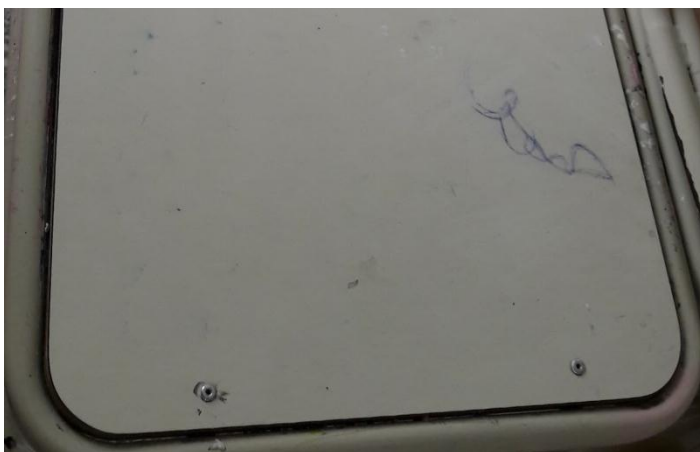


Figura 20 Registro fotográfico escuela "A"

En este sentido, la reescritura es, sin duda, la forma de escribir que, partiendo de la escritura ajena, más se aproxima a la obra original. De hecho, utilizar un argumento, un personaje o una situación literaria como punto de arranque no es sino un recurso que permite al autor iniciar la andadura con un bagaje cultural

común, algo así como empezar el viaje a mitad de camino, aunque, eso sí, asumiendo el resto de la creación con todas sus consecuencias⁵².

Dichas escrituras permiten profundizar el análisis y pensar que el espacio sobre la mesa es limitado debido a la afluencia y confluencia de mensajes y dibujos, lo cual obliga a los nuevos creadores a ocupar huecos libres o a dejar sus graffiti superpuestos sobre otros que ya casi han desaparecido.

Oscar Lennon del Villar cita a Mead:

No se puede entender la especificidad del comportamiento humano sin entender primero el papel central de la comunicación mediante símbolos, los que define como "porciones determinadas de experiencias que indican, señalan o representan otras porciones de experiencia no directamente presentes o dadas en el momento y en la situación⁵³.

4.3 Produciendo significados en la interacción

La TIS nos aporta claridad para interpretar que los estudiantes que escriben y dibujan los pupitres construyen un significado por medio del proceso de comunicación.

La TIS sostiene que los individuos construyen significado por medio del proceso de la comunicación porque el significado no es intrínseco a nada. Se construye interpretativamente entre las personas que fabrican significados. De hecho el objetivo de la comunicación, según la TIS es crear significado compartido⁵⁴.

El autor de la cita afirma que es extremadamente difícil comunicarse sin significado.

Los significados de las escrituras en los pupitres, pensándolo desde los alumnos, derivan de múltiples factores propios de la interacción social, en un momento y espacio determinado. Entendemos al estudiante como un sujeto social, que posee emociones, sentimientos y que por alguna situación particular escribe en el pupitre con una intención.

Si se concibe el término significado desde la mirada de otros actores institucionales como: docentes, directivos y personal auxiliar, consideran también que dicha acción de escritura sobre los pupitres forma parte de procesos de comunicación que los estudiantes desarrollan a lo largo de su experiencia escolar, es decir, son acciones inherentes a los niños mediante las cuales, sostienen los entrevistados, dejan marcas, huellas o mensajes. Por lo que, afirman, detrás de dichas escrituras hay intencionalidades, fines y propósitos comunicativos.

4.4 Identidad

El trabajo de campo realizado junto a los registros fotográficos han dado cuenta de expresiones que, para nuestra interpretación, denotan rasgos de identidad que lo propios estudiantes dejan visibles. Es decir, es mediante los pupitres y las escrituras que en ellos realizan, donde los estudiantes se identifican.

⁵² CAMPOS, J., "Escribir sobre lo escrito", Las Puertas del Drama, núm. 6. 2001, pág. 2. Dirección URL: <http://www.jesuscampos.com/textos/D25Escribir.pdf>

⁵³ LENNON DEL VILLAR, O., "Interaccionismo simbólico y educación", *Revista electrónica diálogos educativos*, Chile, 2006, pág. 33.

⁵⁴ WEST, R., LYNN, H. T., *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*. Traducción de José Antonio Emperador Ortega, 1ra edición, Madrid, MC Graw- Hill Interamericana de España S.L., 2005, pág. 82.

“La escuela es una institución. Un modo particular histórico de organizar la educación, un modelo de formación humana”⁵⁵. En ella, la educación posibilita la socialización, es decir, “para el individuo singular la educación es el proceso que le posibilita, o no, su humanización, su transformación en un sujeto social identificable como miembro de su grupo y su cultura. A su vez, le posibilita, o no, su individualización en términos de formar su identidad y construir su proyecto histórico personal”⁵⁶.

La auto-identificación del sujeto tiene que ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente, porque, como dice Bourdieu: “el mundo social es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto, ser percibido como distinto”⁵⁷.

Lo expuesto se comprueba mediante la observación de escrituras sobre los pupitres por parte de los estudiantes, cuando se visibilizan en ellos el registro de nombres que los identifican y denotan una cierta necesidad de sentirse identificados y reconocidos por un otro.

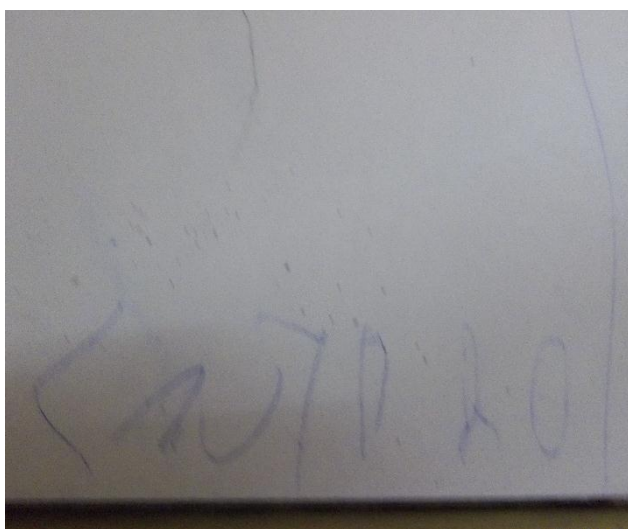


Figura 21 Registro fotográfico escuela “B”



Figura 22 Registro fotográfico escuela “A”

La primera función de la identidad es marcar fronteras entre los unos y los otros. La identidad no es más que el lado subjetivo de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores.

El autor menciona en uno de sus apartados de la investigación que “(...) la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos”. Los estudiantes están dotados culturalmente y en plena construcción de su identidad expresan a través de sus escrituras sobre los pupitres los rasgos más subjetivos: sus pensamientos, ideas, creencias, gustos y sensaciones.

⁵⁵ GARAY, L. Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 2000. pág. 9.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ GIMÉNEZ, G., *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, México, 1997, pág. 13 [obra inédita]

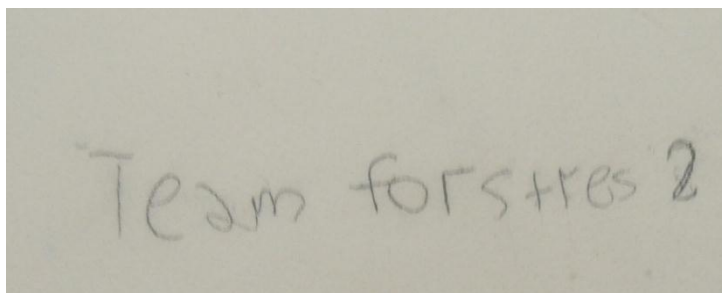


Figura 23 Registro fotográfico escuela "A"

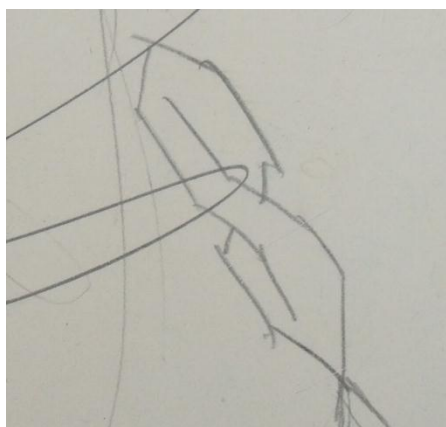


Figura 24 Registro fotográfico escuela "A"

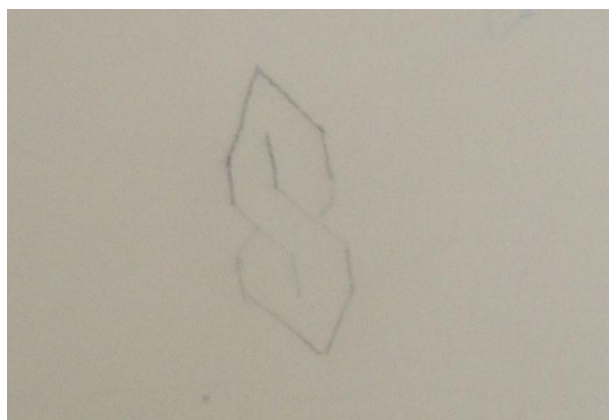


Figura 25 Registro fotográfico escuela "A"

El "Team forstres 2" que se observa en la imagen corresponde a un juego de disparos que se puede jugar de manera competitiva o individual a través de una computadora o Xbox, PlayStation, entre otros.

La "S" diseñada como graffiti, en entrevistas informales se les ha preguntado a los alumnos sobre su significado, pero no lo saben. Corresponde a la "Cool S" también conocido como Superman S, Stüssy S, Super S, Pointy S y Graffiti S, así como muchos otros nombres, es una firma de graffiti de la cultura popular que normalmente garabatean los niños cuadernos o graffiti en las paredes⁵⁸.

Los estudiantes interiorizan la cultura, la incorporan y la convierten en sustancia propia, tienen esquemas o representaciones compartidas. La acción de dibujar o escribir sobre un pupitre lleva consigo plasmar esas representaciones interiorizadas, construidas y apropiadas.

El snapchat es una aplicación de mensajería para el teléfono, utilizada por la sociedad para enviar mensajes, imágenes y videos; estas imágenes de los estudiantes reflejan parte de esa cultura interiorizada, preferencias, gustos, juegos y apps que utilizan.

⁵⁸ Wikipedia, "Cool S", [en línea]. Dirección URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cool_S [Consulta: 22 de agosto de 2018]

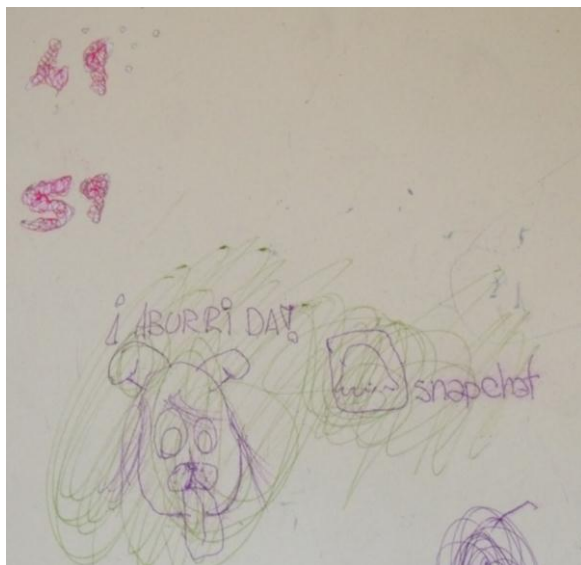


Figura 26 Registro fotográfico escuela "A"

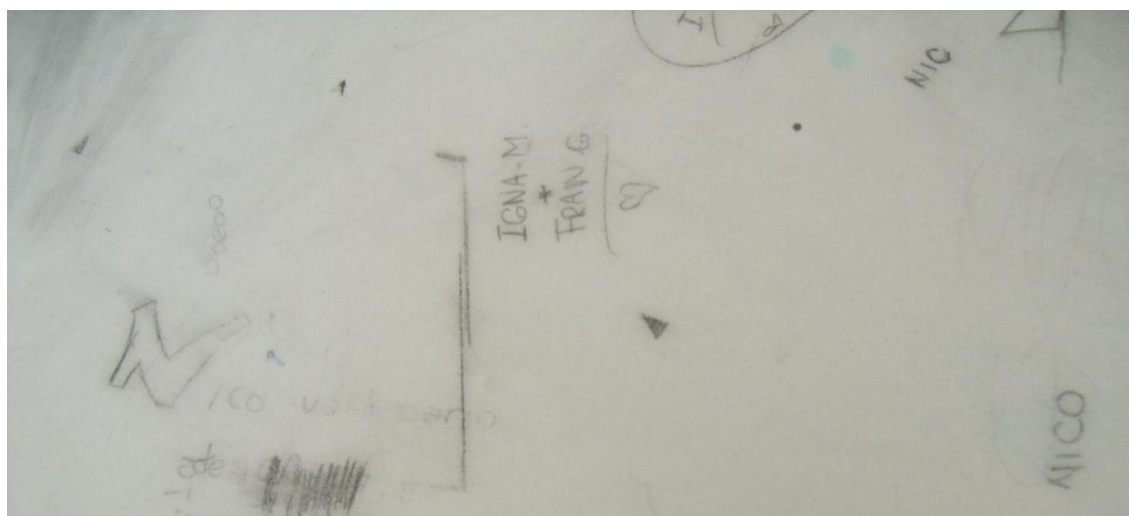


Figura 27 Registro fotográfico escuela "A"

Pensar las escrituras y dibujos de los bancos sin considerar la dimensión identidad no tendría sentido alguno, ya que todo estudiante ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social, el alumno no se concibe sino en interacción con otros, está dotado de una capacidad de decisión-identidad y se encuentra en proceso de socialización y aprendizaje.

Esto guarda relación con uno de los enfoques que adopta la TIS, precisamente el tercero, sobre el significado, al verlo como algo que ocurre entre las personas. "Los significados son producto sociales o creaciones que se forman en y a través de las actividades que definen a las personas al interactuar"⁵⁹.

A su vez, la TIS desarrolla la importancia del concepto de uno mismo, "conjunto de percepciones, relativamente estable, que las personas tienen de sí mismas"⁶⁰. Esto hace referencia a rasgos físicos, estados emocionales, habilidades, sentimientos, entre otros. Los individuos desarrollan los conceptos de sí mismos por medio de sus interacciones con los demás.

Esto se pudo visualizar en las fotografías capturadas donde se muestran sentimientos, emociones, etc.

Una de las investigadoras pudo observar el momento en el cual un estudiante manifestó su enojo hacia la docente, escribiendo sobre el pupitre. Se relata la situación:

⁵⁹ WEST, R., LYNN, H. T., *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*. Traducción de José Antonio Emperador Ortega, op. cit. pág. 38.

⁶⁰ Ibidem, pág. 84.

“Luego de un recreo, un estudiante se levanta de su banco y comienza a gritarle a la docente reclamando su pelota. La docente le pide que se calme. Él se mantiene durante unos minutos con su lapicera apoyada sobre el banco escribiendo suavemente y marcando puntos mientras mira a la docente que sale del aula para llamar a su madre. El niño suelta la lapicera y comienza a llorar”. (Fragmento extraído de los registros de observación)⁶¹.

4.5 Mirada sancionadora

Un modo de analizar las intervenciones en los pupitres es también mediante la mirada de la institución, principalmente sus actores, puesto que implica analizar de qué manera el sistema formal de educación concibe dichas escrituras y, en ocasiones, con una connotación negativa y a veces mediada por la sanción.

“Los machetes que usan los alumnos para copiarse en los exámenes y las pelotas de fútbol caseras que improvisan con papeles y cintas de pegar, por ejemplo, no son menos escolares por estar prohibidos”⁶².

A lo largo de la historia, una inicial forma de vivir lo comunicacional se concretó en el control a mantener en el aula. Estamos ante el modelo panóptico: el docente colocado en situación de sujetar con su mirada y su presencia a todos los estudiantes. La distribución de los espacios, la ubicación del escritorio, la disposición en filas de los bancos, son herencias muy presentes en esos mecanismos de control.

La escuela tradicional se organiza en torno a una mirada disciplinaria vinculada a la negación a partir del control de los movimientos, de la corporalidad, de las palabras posibles, de los espacios en los cuales se aprende.

Esto nos permite pensar posible hipótesis de por qué escriben los pupitres:

Porque escriben lo negado a decir por su propia voz.

“La escuela habla con los niños, pero con la pretensión que hablen como ella. El discurso educativo tiene aspiraciones de totalidad: te dejo hablar siempre que repitas mis palabras”⁶³.

La interacción social entre los estudiantes y los docentes es un proceso social negociado, existe en virtud de un acuerdo, que se produce casi siempre inconsciente entre los actores y sin que haya una negociación explícita. La significación que cada sujeto le otorga a la interacción puede ser divergente, pues cada actor tiene sus propios gustos, experiencias y deseos⁶⁴.

La acción de escritura deriva del resultado de significaciones diferentes que tiene el docente al dar su clase y los estudiantes a participar de la misma.

Otra de las posibles hipótesis, podría hallarse en entender a estas acciones como *expresiones de manifestaciones reprimidas*. “Las prácticas corrientes de la educación formal se caracterizan, también, por la negación al diálogo, como se mencionó anteriormente. Una de las pocas maneras de poder intervenir en el aula con algo –propio– que decir y, a la vez, no ser excluido, los y las estudiantes las encuentran en la escritura del pupitre”⁶⁵.

⁶¹ Registro de observación N° 2. Escuela B.

⁶² BRAILOVSKY, D., *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*, op. cit., pág.102.

⁶³ PRIETO CASTILLO, D., 2004, “La escuela y los medios, esos pobres representantes del discurso”, [en línea]. Dirección URL: <http://prietocastillo.com/comunicacion> [Consulta: 05 de noviembre de 2014].

⁶⁴ LENNON DEL VILLAR, O., “Interaccionismo simbólico y educación”, op. cit. pág. 37.

⁶⁵ EIRAS, M., *¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuela secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes*, op. cit., pág.12.

Este apartado guarda relación con uno de los conceptos de mayor importancia dentro de la TIS, propuesto por Mead “el self”. Este concepto tiene dos partes: el yo y el mí. “El yo, es la respuesta inmediata de un individuo a otro; es el aspecto incalculable, imprevisible y creativo del self. (...) El yo reacciona ante el mí, que es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume”⁶⁶.

Dada esta conceptualización se puede interpretar, que el yo de un alumno que escribe sobre un pupitre, puede aparecer de manera imprevisible, creativa e incalculable y que esa práctica de escritura reacciona ante el mí del estudiante, es decir el “debería no escribir sobre el pupitre”, ya que es la actitud que los demás estudiantes tienen sobre el mismo.

-Escriben ante la confrontación a lo prohibido:

Un estudiante escribe sobre el banco. Otra compañera llama su atención y le dice: “no se raya el banco”, éste lo continúa haciéndolo mientras le sonríe y hace globos con un chicle. (Fragmento extraído de los registros de observación)⁶⁷.

Durante el periodo de observación, se pudo vivenciar dicha situación en la cual un estudiante ante el llamado de atención de una compañera, manifiesta una actitud desafiante frente a una advertencia para que deje de hacer lo que se supone, es incorrecto.

Como se mencionó anteriormente, la interacción entre el estudiante y el docente es producto de una negociación a veces implícita, pero en el aula se establece la construcción conjunta, que obliga a los actores a definir sus líneas de conducta y coordinarlas mutuamente, y a emprender continuas negociaciones para la mantención de ese orden social⁶⁸.

En esta situación, queda reflejado que las intenciones de los estudiantes, poseen un valor intrínseco en cada momento particular, que desplaza las negociaciones y las líneas de conductas establecidas previamente.

4.6 Mirada institucional

Los actores que conforman una institución son personas con diferentes subjetividades, intereses, puntos de vista, por lo que se torna necesario en esta investigación conocer cómo conciben la acción de escribir sobre los pupitres por parte de los alumnos. Esta mirada implica ir más allá de los sujetos que realizan dicha acción y ampliar el campo tratando de conocer el punto de vista de actores que forman parte de la construcción de normas institucionales como así también quienes están palpados de la cotidianeidad de las aulas. Cada uno de ellos, toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan y a las relaciones que los involucran, en su conjunto, conforman la cultura institucional de la escuela, entendiendo que cada institución tiene rasgos de identidad que le son propios, rasgos que son percibidos, rasgos que implican entender las situaciones cotidianas.

Entendemos que los actores que pertenecen a cada institución, están dotados de un imaginario es decir, “un conjunto de imágenes y de representaciones, generalmente -inconscientes- que,

⁶⁶ RIZO, M., “El interaccionismo simbólico y la escuela de Palo Alto: hacia un nuevo concepto de comunicación”, op. cit. pág. 3.

⁶⁷ Registro de observación N° 2. Escuela B.

⁶⁸ LENNON DEL VILLAR, O., *Interaccionismo simbólico y educación*. op. cit., pág. 40.

producidas por cada sujetos y por cada grupo social”⁶⁹, matiza la relación que cada individuo tiene con la institución y con los otros miembros de la misma.

Para acercarnos a reconocer algunos rasgos de la cultura institucional de cada escuela, enfocándonos en las escrituras y dibujos que realizan los alumnos, cabe aclarar que se retoman algunas características de la realidad, un recorte de la misma, ya que la vida cotidiana de la institución presenta infinidad de situaciones.

La mirada institucional que tienen las escuelas A y B, sobre las escrituras y dibujos en los pupitres, resultan de la articulación del pensamiento por parte del directivo, con la de los demás miembros de la institución escolar, en este caso docentes, personal auxiliar y alumnos de sexto grado.

En este sentido, a partir de los dichos de los propios actores, se puede interpretar que los actores institucionales no entienden como una situación problemática el fenómeno estudiado, pero sí afirman que en los años de trayectoria que poseen en las instituciones, siempre han visto que los alumnos realizan escrituras y dibujos pese a que cada escuela posee normas y acuerdos institucionales donde dicha acción está prohibida. Si bien consideran éstas acciones propias de niños, no dejan de concebirse como negativas desde la mirada del daño que se le genera al mobiliario escolar.

En ambas escuelas, cuando una situación de escrituras se torna importante para el docente, es decir cuando el mismo entiende que están escribiendo o dibujando con la intención de herir a algún compañero, de dejar mensajes inapropiados, palabras groseras, interviene ofreciéndole un diálogo al estudiante y proponiéndole una situación reparadora.

ESCUELA “A”

El personal de la escuela A: directivo, docente y portero, hace tiempo que desarrolla sus prácticas en la institución dado por ello que conoce parte de la cultura institucional. La vida institucional está marcada por el tiempo, los tres involucrados afirman que los rayones son una práctica que hace tiempo se desarrolla sobre los pupitres.

El directivo, el docente y el portero afirman ver escrituras en los bancos, todos concuerdan al expresar que los estudiantes de un turno, se dejan mensajes con los del turno siguiente. La vicedirectora al igual que la docente expresan que suele ver escrituras que se relacionan con sentimientos, “amores”, enojos hacia algún compañero, insultos, cuentas, agravios, nombres, apellidos o como un reforzador de un papel que no está.

“Hay veces que se dejan mensajes, los de sexto le dejan mensajes entre ellos, con el otro turno, especialmente cuando se empezó a dar lo de la jornada extendida, que ellos se ven también y se conocen más, entonces los amores también están puestos ahí, hay a veces algún insulto, sentimientos, insultos, cuentas, estoy enojado con otro entonces, o quiero hacer pelear a alguien. Muchas veces se encuentran los nombres, los apellidos, todo”. (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

La portera sobre este tema destaca que ve dibujos que aluden a las partes genitales.

⁶⁹ FRIGERIO G., POGGI M., TIRAMONTI G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión*, op. cit. 37

"A veces son dibujos infantiles y otras veces son palabras groseras, no insultos sino cosas que... como es que se le dicen... por ejemplo...los productos con el pene...todas esas cosas." (...) "Dibujan las partes íntimas viste". (Personal auxiliar, entrevista, 4 de julio de 2018)

La vicedirectora da cuenta que la escuela concibe a estas escrituras como un proceso propio de un niño que está aprendiendo:

"Así cómo aprende a escribir y a leer, también aprende a cuidar que hay cosas que se pueden hacer en un lugar y no en otro". (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

Esto coincide con la postura de la docente que personalmente lo concibe como una práctica incorrecta a la de escribir sobre un pupitre, pero afirma que:

"Es una conducta propia de los estudiantes, que debe ser controlada y corregida". (Docente, entrevista, 5 de julio de 2018)

La portera afirma que no sabe cómo lo concibe la escuela pero sí al igual que el otro personal conoce que la forma de resolver las situaciones de escritura sobre los pupitres es mediante diálogos y charlas con los estudiantes.

"(...) ellos tienen una charla con los alumnos". (Personal auxiliar, entrevista, 4 de julio de 2018)

En este punto, de resolver la situación mediante el diálogo, encontramos coincidencia con todos los entrevistados.

"Solicito que lo borren o limpie de inmediato, pregunto por qué y para qué lo hacen y qué sentido tiene hacer eso. Es decir solicito que repare el hecho". (Docente, entrevista, 5 de julio de 2018)

"Todo conflicto se resuelve así, mediante el diálogo. Vos llamas a cualquier chico que vienen acá a veces cuando ya han hecho algo mal, las señas le piden que vengan acá, uno le pregunta: ¿Y qué hacemos ahora? bueno vamos a conversar, vamos a reflexionar sobre lo que hicimos, analizamos lo que se hizo, por qué resolvieron solos algo que no pudieron, ese tipo de cosas. Todo conflicto se resuelve desde ahí, después si es necesario algo reparatorio, digamos, hay cosas que ya están estipuladas en los AEC, es decir si se rompe algo, bueno la familia tiene que hacerse cargo del gasto...". (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

Si bien en los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), aparece el cuidado del mobiliario escolar, no hay rasgos sobre las escrituras en los pupitres. La docente y la vicedirectora mencionan estos acuerdos y sobre todo la docente destaca que allí se menciona el acuerdo sobre el uso del líquido corrector.

"En los AEC consta que el estudiante deberá borrar o quitar la mancha de líquido corrector por ejemplo en el grado". (Docente, entrevista, 5 de julio de 2018)

"(...) Está dentro de los AEC que nosotros tenemos como, no en escribir, no dice así, no puntualmente el hecho de la escritura, sino el cuidado de los muebles de la escuela, del mobiliario de la escuela, que eso también no es sólo de los pupitres o de los escritorios, sino a veces también por ejemplo los baños, las puertas de los baños de los niños, que se meten los más grandes, que se usan con ese fin digamos. Lo ve desde ese lugar, desde que todos cuidamos las cosas de la escuela y cuando no las cuidamos hacemos algo como para reparar eso que se ha hecho". (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

La forma de solucionar el hecho de la escritura de un pupitre es mediante el diálogo y una acción reparadora. Se les da la oportunidad que el alumno exprese el motivo por el cual lo escribió pero a veces expresa la docente que no tienen argumentos sólidos.

"(...) cuando se le pregunta no tienen argumentos sólidos para su justificación". (Docente, entrevista, 5 de julio de 2018).

ESCUELA "B"

Partiendo de la antigüedad de los agentes de dicha institución, se puede decir que tanto el directivo como el personal auxiliar cuentan con muchos años dentro de la escuela, ambos coincidiendo que las escrituras siempre han estado presentes a lo largo de su trayectorias, aunque se destaca una diferencia entre sus apreciaciones, puesto que el directivo considera que éstas han ido disminuyendo con el tiempo, por el contrario el portero afirma que las escrituras sobre los pupitres no han disminuido en lo absoluto.

En cuanto a la docente, quien cuenta con pocos años de antigüedad dentro de la institución, sostiene que no se trata de que las escrituras incrementen o reduzcan año a año, sino más bien, lo atribuye a la particularidad de cada grupo de estudiantes. Tal es así que confiesa encontrarse año a año con diferentes grupos, algunos escriben más que otros. Considera que se debe a diversos factores que influyen en cada uno (grupos conflictivos, con mala conducta, grupos con buena conducta, entre otros).

En relación a los tipos de escrituras que observan, todos coinciden en un aspecto principalmente: dejan mensajes ofensivos o con algún propósito a estudiantes del turno opuesto. Afirman que también observan tipos de escrituras como: rayas, nombres, dibujos, frases, cuentas (sumas, multiplicaciones, restas).

Como testimonio de lo expuesto, se cita a continuación lo expresado por un integrante del equipo de gestión:

“Y bueno, por ahí si hay conflictos entre algunos alumnos que son de distintos turnos, suele ocurrir, muy poco, pero por ahí dejan un mensajito medio agresivo de un turno para otro y a lo mejor el otro turno le contesta”. (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

Al respecto la docente expone:

“Algunas nenas, por ejemplo R.... ella nunca era de escribir en el banco y cuando lo hacía dibujaba mandala divina ahí pero porque se le ocurrió hacerlo, que es dibujar en el banco... pero hay otros que también escriben para hacer una cuentita rápido para asegurarse y después lo borran, y en lugar de hacerlo en la hoja lo hacen con lápiz en el banco y después lo borran. Pero hay otros que no, que te lo agarran, lo hacen para descargar....o te lo rayan, agarran una cuchillita y te lo van pelando”. (Docente, entrevista, 18 de julio de 2018)

El personal auxiliar sostiene:

“¿Ves? Rayar por rayar, digamos que es normal. Por lo general son escrituras, sumas, restas...”
 “multiplican, firman... ¿ves?... un dibujo de un viejito, por ahí hay otros dibujos, te podrás imaginar”
 “¿ves? Otros con los moldes de los útiles, con moldes de la regla, digamos... del transportador.”
 “mira esto...-¿ves? Un corazón...”
 “Por ahí te dejan mensajes de la mañana para la tarde, saben quién se sienta en cada uno entonces por ejemplo si saben que es una chica, le dejan escrito: Bárbara te amo”. (Personal Auxiliar, entrevista, 4 de julio de 2018)

Desde la mirada institucional en relación a dichas escrituras, tanto directivo como docente sostienen que forma parte de un incumplimiento a las normas escolares, es decir, de los AEC. El directivo considera que es una mala acción la de escribir sobre los pupitres ya que se trata del daño que se produce hacia el mobiliario escolar. Hace hincapié a dichos acuerdos, puesto que considera que regulan el funcionamiento de toda la institución y su incumplimiento es considerado una falta, si bien leve, pero falta.

La cultura institucional de dicha escuela se encuentra regulada bajo los AEC, es decir, cada problemática que surja se resuelve según lo establecido en el documento. Aunque, desde dirección, se expresa que situaciones en las que los estudiantes escriben sobre los bancos quedan a cargo de

la docente para que tenga libertad de resolverla. Pero se sugiere que dicho tema se aborde desde las áreas de Identidad y Convivencia / Ciudadanía y participación (teniendo en cuenta los AEC).

Se cita extracción de entrevista:

“Por supuesto que uno lo ve como algo negativo porque están arruinando todo el mobiliario escolar que uno lo tiene que cuidar y también uno le tiene que enseñar a ellos, ciento, de cuidar todos los elementos ya sea acá en la escuela, en su casa.
En los AEC figura todo lo que es el cuidado del mobiliario escolar, entonces es considerado una falta, si bien una falta leve, ¿no es cierto? Pero es algo que lo maneja el docente también, pero está ahí incluido en los AEC.
Porque ahí en los AEC tenemos todas las normas ¿no es cierto? Todas las que como institución cumplimos. Entonces, dentro de las normas está el cuidado de todos los útiles, el cuidado de todos los mobiliarios escolares, lo de los pares, de todo. Es una forma de cuidar toda la institución”. (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018).

En el caso de la docente, lo aborda desde el cuidado del mobiliario escolar, pero principalmente desde el “aprender” a cuidar, valorar tanto lo material como lo afectivo, ya sea con su grupo de pares. Confiesa “retar” a sus estudiantes cuando escriben sobre un pupitre principalmente cuando observa que hay una intencionalidad de dañar o romper el mobiliario escolar o bien, generar mediante la escritura sobre el mismo, un conflicto con el grupo de pares. Aunque sostiene darles la posibilidad a sus estudiantes de expresar el motivo por el cual lo hacen, afirma que la clave es generar un clima de confianza para que sus alumnos cuenten y se expresen.

“Yo los reto... o sea, los reto porque les digo que tienen que aprender a cuidarlo como cuando hacen las cosas en sus casas. Y siempre les digo: “ustedes a las mesas de sus casas no las rayan, entonces tienen que aprender a cuidarlos (...)”.
“Pero...ehh... a ellos en la escuela obvio que tenés que enseñarles a cuidar, que el que raye...yo por ejemplo a los chicos les enseño que, bueno, que cuiden, que aprendan (...)” (Docente, entrevista, 18 de julio de 2018).

Tanto desde la mirada institucional como particular de cada actor, no consideran dicha práctica de escribir sobre los pupitres como una problemática. En el caso de la docente, considera que son acciones ligadas a lo emocional y lo ve como una necesidad por parte de los estudiantes de expresar algún sentimiento. En el caso del portero, lo asimila como “cosas de chicos” y plantea no ser un tema que le interese interrogar o cuestionar ya que su función es cumplir con su trabajo.

Tanto la docente, la vicedirectora y el personal auxiliar coinciden que detrás de dichas escrituras hay, por parte de los estudiantes, intencionalidades, fines, propósitos.

Luego de un análisis realizado en cada institución, se considera importante establecer relaciones entre las semejanzas que presentan ambas instituciones. Entre ellos, se ha podido observar que:

- *La acción de escribir sobre los pupitres no es considerada como problemática institucional.*

El personal directivo entrevistado de la escuela A, afirma sobre lo expuesto lo siguiente:

“No, no creo que lo sea. Hay cosas como mucho más preocupantes. Nos preocupa que se caigan, que se golpeen, que se lastimen, esas son las cosas que son los procesos propios de un niño que está aprendiendo. Entonces aprende, cómo aprende a escribir y a leer, también aprende a cuidar que hay cosas que se pueden hacer en un lugar y no en otro, que hay cuestiones, bueno siempre lo hemos hablado y no se termina a veces de concretar: pero siempre lo hablamos, ayer lo hablaron con la seño de tecnología de poner grandes papeles en las paredes para poder usar las paredes como también poder expresarse, para contarse cosas entre ellos, se hizo un pequeño trabajo en el sum, ahí hay un vinilo puesto como un pizarrón chiquito se puso, y los chicos van y escriben con tizas, pero digamos hay que trabajarlo más en grande” (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018).

Los directivos y docentes afirman lo expuesto anteriormente, pero al momento de encontrar un alumno escribiendo el pupitre, en muchas ocasiones, se frena la clase, se dialoga con los estudiantes y se reflexiona acerca de cómo reparar la situación.

Si bien no es considerada como problemática, los actores de la institución no dejan de perder la atención y merece un tratamiento de la situación ante ello, con normas pautadas.

- *Ambas instituciones están reguladas bajo los AEC, es decir, son considerados como la base para resolver los conflictos que se presenten ya que los mismos contemplan todas las normas que garantizan la buena convivencia institucional.*

Un directivo de la escuela B, expresa que:

“Ahí en los AEC tenemos todas las normas ¿no es cierto? Todas las que como institución cumplimos. Entonces, dentro de las normas está el cuidado de todos los útiles, el cuidado de todos los mobiliarios escolares, lo de los pares, de todo. Es una forma de cuidar toda la institución”. (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

Las normas de convivencia no son otra cosa que el necesario conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad⁷⁰. En otro momento de la entrevista, afirmó:

E: Bueno... para que tengas en cuenta...nosotros hacemos mucho hincapié en los AEC, en las normas de convivencia.

I: en los AEC y en las normas de convivencia

E: ¿te das cuenta? porque eso es lo que regula todo el funcionamiento de la escuela. ¿Me entiendes? (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

El diálogo con los actores institucionales permitió interpretar un doble tratamiento sobre la situación de escritura. Primero se trata de resolver en el aula mediante el diálogo y la reflexión y si no logra ser disuadido los alumnos deben explicar en dirección y pensar una posible situación reparadora.

- *Las escrituras están presentes desde hace tiempo aunque hayan cambiado la forma, material y tamaño de los pupitres.*

El directivo de la escuela B firma lo siguiente:

“(...) antes era más común. Es como que ahora no escriben tanto los bancos (...) Primero que antes había otro tipo de bancos, los bancos de madera. Te estoy hablando de varios años atrás, ¿no? Que estaba el pupitre de madera, ¿viste? Bueno, y ese siempre si no era con un compás, con un lápiz o con una birome, ehh...siempre ellos con eso era como que dejaban su sello. ¿Te das cuenta? Porque dejaban su huella, a lo mejor dejando el nombre. Ehh...era como que, era una forma que querían dejar su marca. Generalmente en los grados más altos era donde más se veía. Costaba de que los alumnos no escribieran, el nombre especialmente.” (Vicedirectora, entrevista, 4 de julio de 2018)

La escuela adquiere su sentido como tal entendiéndose como un espacio atravesado por su historia institucional, mencionado lo anterior, aludimos que dicha escuela contiene objetos que forman parte de una cultura material, algunos se han consolidado y logran en el tiempo permanecer en las aulas, en este caso los pupitres. La cultura material de la escuela forma parte de la cultura institucional, es decir, los objetos escolares forman parte de ella, su uso, diseño y sentidos atribuidos.

⁷⁰ FRIGERIO G., POGGI M. y TIRAMONTI G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión*, op. cit., pág.109.

“La cultura escolar hegemónica actual atraviesa, (...) una crisis existencial al no lograr compatibilizar sus filosofías de enseñanza y concepciones del aprendizaje con los nuevos objetos”⁷¹.

“Es un acto común en los estudiantes, en algunos más que en otros. No ha aumentado, desde siempre veo escribir o veo escritos los bancos, desde aquellos de madera en los que quedaba grabado la marca que hacían hasta hoy que, con un trapo y algún producto sale o se limpia lo que escriben.” (Docente de la escuela A, entrevista, 5 de julio de 2018)

- *Para resolver la acción de escritura sobre los pupitres se dialoga con los estudiantes permitiéndoles expresar el motivo por el cual lo escriben.*

Se da cuenta de ello en las siguientes transcripciones de entrevistas:

“Entonces a veces son los mismos auxiliares que vienen, se llegan y hablan de que están todos manchados, todos escritos, entonces uno va y habla con ellos y charla con ellos, ¿Qué les pasa, por qué están dejando eso?, no lo hacemos en casa, ¿Por qué?; y nosotros vemos que son cuidadosos con el entorno, digamos con toda la escuela”. (Directivo, escuela A, entrevista, 4 de julio de 2018)

“Siempre que lo rayan yo les preguntó ¿por qué? Después, es como todo... contame porque lo hiciste y después vemos si hay sanción o no. (...) Y, en general las chicas es como que se ríen o te dicen: ah fue sin darme cuenta. Y otros te contestan mal, te dicen: ¡ah estaba enojado! o ¿y qué te importa?... y bueno, y qué me importa no porque no es respuesta, por algo lo hiciste. La mayoría te cuenta por qué, si vos creas un clima de confianza con ellos, te dicen. Buscan la forma de decirte y no es que te piden perdón, te cuentan qué les pasó, entonces buscan la forma de contarte. Entonces, bueno, le decís: yo entiendo lo que te pasó, pero el banco no tiene la culpa. Entonces, ¿qué hacemos? Anda a buscar un trapito y lo limpiamos juntos. Que ellos sepan que se pueden expresar, pero hay formas y formas”. (Docente, escuela B, entrevista, 18 de julio de 2018)

“Debe ser un tema puesto en palabras. Es decir, dar la oportunidad a los actores de pensar, justificar, buscar causas y consecuencias, tratar lo público y lo privado que significa y qué evidencia tiene sobre la vida de cada ciudadano. Creo que es un tema significativo para trabajar desde el espacio ciudadanía y convivencia”. (...) “pero cuando se le pregunta no tienen argumentos sólidos para su justificación”. (Docente, escuela A, entrevista, 4 de julio de 2018)

“Ellos tienen una charla con los alumnos” (...) “Si, los docentes charlan mucho con los chicos, con la limpieza, con el cuidado de las mesas, del piso y todo eso”. (Personal auxiliar, escuela A, entrevista, 4 de julio de 2018)

El mecanismo general para el desarrollo del self, es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y hablar como hablarían ellos. “Es mediante la reflexión que el proceso social es interiorizado en la experiencia de los individuos implicados en él. Por tales medios, que permiten al individuo adoptar la actitud del otro hacia él”⁷², el individuo está capacitado para adaptarse a ese proceso y para cambiar el resultado de dicho proceso en un acto social dado.

Según lo interpretado anteriormente, el estudiante por medio de la reflexión, contribuye al desarrollo del self (uno mismo), se pone en lugar de otros y actuaría socialmente como los otros. Es mediante la reflexión que el estudiante interioriza la situación dada, por este motivo permite al individuo adoptar la actitud de los otros, adaptarse y modificar la resultante de dicho proceso en una nueva situación similar.

- *A veces se habla del tema, no en reuniones, sino en conversaciones espontáneas. También se ha mencionado el tema en la elaboración de los AEC pero con respecto al uso del líquido corrector y al cuidado del mobiliario escolar.*

“En los AEC figura todo lo que es el cuidado del mobiliario escolar, entonces es considerado una falta, si bien una falta leve, ¿no es cierto? Pero es algo que lo maneja el docente también, pero está ahí incluido en los AEC. (...) Porque ahí en los AEC tenemos todas las normas ¿no es cierto? Todas las que como institución cumplimos. Entonces, dentro de las normas está el cuidado de todos los útiles, el cuidado de

⁷¹ BRAILOVSKY D., *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*, op.cit. pág. 103.

⁷² RIZO, M., *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*, op. cit., pág.3.

todos los mobiliarios escolares, lo de los pares, de todo. Es una forma de cuidar toda la institución". (Vicedirectora, escuela B, 4 de julio de 2018)

- *Las escrituras que los actores de ambas instituciones afirman ver son similares.*

Así lo exponen actores en las entrevistas:

"Bueno, en relación a esos son estas experiencias que te digo, así desde ese lugar, hay veces que se dejan mensajes, los de sexto le dejan mensajes entre ellos, con el otro turno, especialmente cuando se empezó a dar lo de la jornada extendida, que ellos se ven también y se conocen más, entonces los amores también están puestos ahí, hay a veces algún insulto, sentimientos, insultos, cuentas, estoy enojado con otro entonces, o quiero hacer pelear a alguien. Muchas veces se encuentran los nombres, los apellidos, todo". (Vicedirectora, escuela A, entrevista, 4 de julio de 2018)

"Algunas nenas, dibujan mandalas divinas ahí pero porque se les ocurrió hacerlo, que es dibujar en el banco... pero hay otros que también escriben para hacer una cuentita rápido para asegurarse y después lo borran, y en lugar de hacerlo en la hoja lo hacen con lápiz en el banco y después lo borran. (...) pero hay otros que no, que te lo agarran, lo hacen para descargar, o te lo rayan agarran una cuchillita y te lo van pelando". (Docente, escuela B, entrevista, 18 de julio de 2018)

"Por lo general son escrituras, sumas, restas, (...) multiplican, firman... ¿ves? (...) un dibujo de un viejito, (...) por ahí hay otros dibujos, te podrías imaginar, ¿ves? (...) Otros con los moldes de los útiles con moldes de la regla, digamos del transportador (...) mira esto...¿ves? un corazón (...) por ahí te dejan mensajes de la mañana para la tarde (...) saben quién se sienta en cada uno entonces por ejemplo si saben que es una chica, le dejan escrito "Bárbara te amo". (Personal auxiliar, entrevista escuela B, 4 de julio de 2018)

En el análisis de las entrevistas, como una fase del grupo focal realizado, se extraen las siguientes ideas expuestas por parte los estudiantes de 6to grado sobre los tipos de escrituras que realizan en los pupitres:

"En escuela A: pensamientos, palabras, dibujos, el nombre de personas, cuentas y rayas. Predominando rayones y cuentas".

"En la escuela B: pensamientos, palabras, dibujos, rayones, cuentas, frases y otros (sin especificar qué). Las escrituras que prevalecen son dibujos y palabras".

Los pupitres de las instituciones escolares, muestran en su mayoría, escrituras o dibujos que son comunes en los estudiantes. En el apartado 4.1 Escrituras y dibujos se amplía la información.

- *Se determinan acciones reparadoras cuando alguien ha escrito un banco y ha sido visto por algún personal de la escuela.*

Docente de la escuela B aporta al respecto:

E: y en la escuela no quieren que tengas, los directivos no quieren que tengan rayados los bancos. En la escuela por ejemplo el portero todos los viernes, o creo que viernes por medio no me acuerdo bien, él los limpia a los bancos...

I: sí, dos veces por semana me dijo

E: sí, los limpia a los bancos y los deja impecables. Entonces cuando los deja impecable vos a los chicos les decís: "miren como están, impecables...así tienen que quedarse". Pero...ehh... a ellos en la escuela obvio que tenés que enseñarles a cuidar, que el que raye...yo por ejemplo a los chicos les enseño que bueno, que cuiden, que aprendan... otras veces sin querer, ¿viste cuando haces un afiche? Se traspasa la tinta del fibrón, bueno, eso es sin querer entonces le buscamos la vuelta, vemos como lo podemos sacar...ehh...pero cuando veo que lo hacen al propósito se los hago limpiar.

I: claro

E: como para que, hagan una acción reparadora. Porque no puede ser que hagan y después total viene otro que lo limpia.

I: ¿esa sería como una sanción a nivel institucional también?

E: no, no...cada docente lo toma, porque sino la portera te lo limpia, ¿me entendés? La portera lo limpia y... yo hacía así, cuando veía que escribía se los hacía borrar a ellos y listo. Viste que en sexto grado ya saben que tienen que cuidar, van adquiriendo la conducta y saben que tienen que limpiar.

Docente de la escuela A expresa:

E: No me parece correcto, ya que es algo público, por lo tanto se debe cuidar como privado. Solicito que lo borren o limpie de inmediato, pregunto por qué y para qué lo hacen y qué sentido tiene hacer eso. Es decir solicito que repare el hecho.

I: ¿Usted conoce la modalidad de resolver la situación?

E: En los AEC consta que el estudiante deberá borrar o quitar la mancha de líquido corrector por ejemplo en el grado.

Directivo de la escuela A afirma lo siguiente:

Si ese es una modalidad, todo conflicto se resuelve así, mediante el diálogo. Vos llamas a cualquier chico que vienen acá a veces cuando ya han hecho algo mal, las señas le piden que vengan acá, uno le pregunta: ¿Y qué hacemos ahora? bueno vamos a conversar, vamos a reflexionar sobre lo que hicimos, analizamos lo que se hizo, por qué resolvieron solos algo que no pudieron, ese tipo de cosas. Todo conflicto se resuelve desde ahí, después si es necesario algo reparatorio, digamos, hay cosas que ya están estipuladas en los AEC, es decir si se rompe algo, bueno la familia tiene que hacerse cargo del gasto...

Si bien cada institución posee rasgos de identidad que le son propios, el análisis realizado permite destacar aspectos que vinculan a ambas desde la concepción de la cultura institucional, entendiendo por ésta “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento”⁷³. De este modo, fue posible apreciar las políticas de cada institución, teniendo en cuenta que ambas se rigen por reglamentaciones pactadas y acordadas entre los actores institucionales dando lugar a Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC).

“Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar o a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación hay espacios no normados”⁷⁴.

Ambas instituciones denotan rasgos propios de la denominada cultura institucional: una cuestión de concertación. Donde, si bien se rigen por un reglamento institucional, el margen de flexibilidad y negociación está presente en cada una. Ésta última juega un rol fundamental en dicha cultura, puesto que busca el equilibrio entre los intereses de los diferentes actores a través de la mediación y la búsqueda de resolución de problemas.

En este sentido, ambas escuelas consideran las escrituras sobre los pupitres como acciones inherentes al contexto escolar, es decir, son conscientes que dichas prácticas forman parte de la historia institucional de ambos establecimientos, ya que son prácticas que aún perduran en el tiempo.

Este tipo de cultura institucional adhiere a un modelo de gestión profesional, mediante el cual se admite que cada sujeto que constituye una institución posee intereses, propósitos y objetivos diferentes, es decir, reconocen la pluralidad institucional.

Habiendo explicitado en este apartado, cuestiones propias de la cultura institucional y actores sociales cabe aclarar la relación que guarda con la TIS, en la cual se afirma que el significado de las cosas, en este caso de las escrituras, se modifica mediante un proceso interpretativo que resulta de la interacción de los actores involucrados en un contexto determinado.

4.7 Vinculaciones de los significados: escrituras, cultura institucional y comunicación

⁷³ FRIGERIO G., POGGI M. y TIRAMONTI G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión*, op. cit., pág.35.

⁷⁴ FRIGERIO G., POGGI M. y TIRAMONTI G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión*, op. cit., pág.48.

Mediante el trabajo realizado, comenzamos a ver cómo los estudiantes, a través de estas distintas maneras de expresarse, de apropiarse del discurso a través de los bancos, generan un proceso de comunicación. Entendiendo a la comunicación como un proceso de significación y producción de sentido que se constituye en las prácticas sociales –en este caso, en las aulas podemos ver cómo los sujetos que interactúan en un contexto, están atravesados por variables intervinientes como: la identidad, cultura, el deseo de comunicar y expresar.

Desde aquí se hace interesante tener en cuenta las distintas conclusiones que pueden derivar de los actos comunicativos de los estudiantes.

“Cuando se tachan o subrayan palabras o comentarios también es un tipo de diálogo. Otro diferente es cuando se dejan mensajes que no son respondidos en la mesa pero que están destinados a quien ocupe ese lugar”⁷⁵. Esto se pudo visualizar a lo largo de la investigación, los alumnos en algunos casos escriben los pupitres para dejar mensajes a los del turno opuesto.

Entre las posibles interpretaciones, una de ellas está reflejada en el carácter de exposición. Es decir, las y los estudiantes escriben las mesas sabiendo que es un lugar público, donde pasan muchas personas. Pero además, tienen en cuenta qué clase de personas por allí pasan, sabiendo también que se trata de un ámbito educativo, con gente de determinada edad.

Los bancos son, entonces, el lugar prohibido de escritura y, al mismo tiempo, el único sitio donde saben que son sólo ellos quienes escriben. La necesidad de decir “acá estamos” es traducida y amplificada en escrituras de diversas tipologías y, en ocasiones, roturas de los pupitres.

Es mediante los bancos, la forma que encuentran de pronunciar y/o expresar con sus palabras lo que quieren decir.

No podemos comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el interaprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha⁷⁶.

Así, la voz negada es canalizada por otras vías, las y los jóvenes encuentran la manera de decir a través los bancos. En los pupitres se encuentran sus palabras auténticas, dichas por ellos mismos. Dentro de la institución pública, sólo en el lugar prohibido es donde pueden expresar lo que desean, pero que no se debe decir: la palabra vedada en el lugar indebido. La desobediencia aparece como el único camino hacia el protagonismo auténtico. De aquí se desprenden grandes sentidos libertarios, donde la protesta que grita en silencio es aquella que rompe o deteriora lo propio reflejando incomodidad. En esta línea, hallamos un interesante punto de análisis como lo es la dicotomía existente entre romper el banco por sentirlo ajeno y sentarse siempre en el mismo lugar, apropiándose del espacio físico y simbólico.

Blumer⁷⁷ afirma que los seres humanos actúan en relación a las cosas y a las acciones de los demás en función de las significaciones que ellas tienen para él. Es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones.

⁷⁵ EIRAS, M., *¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuela secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes*, op. cit., pág. 6.

⁷⁶ PRIETO CASTILLO, D., *La comunicación en la educación*, Segunda edición, Buenos Aires, Editorial Stella, 2004. .

⁷⁷ Tomado de LENNON DEL VILLAR, O. *Interaccionismo simbólico y educación*. 2006. op. cit.

4.8 El aburrimiento: como posible hipótesis

En la instancia del grupo focal a los estudiantes, puntualmente en las entrevistas, se indagó acerca del motivo por el cual escriben en los pupitres. En la escuela A, nueve de los estudiantes sostienen que lo hacen por aburrimiento; otro número lo hace cuando tienen que realizar cuentas matemáticas.

En la escuela B, la mayoría de los entrevistados sostienen que lo hacen por enojo, en muchos de los casos manifiestan que el enojo es con la docente; otro número considerable lo hace por aburrimiento, mientras que otros sostienen hacerlo porque no tienen ganas de sacar hojas, o porque se inspiran en sus compañeros.

Las concepciones de las y los jóvenes difieren con el pensamiento de las instituciones, en cuanto a tiempos y espacios.

Los temas, pero sobre todo la manera de abordarlos, hacen que, y más aún a esa edad y sumado a que pesa bastante el sentido de obligación, respeto y asistencia, los y las estudiantes no puedan o les cueste interpretar y hacer lo que la institución espera de ellos y ellas⁷⁸.

⁷⁸ EIRAS, M., *¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuela secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes*, op. cit., pág. 12

CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo plantea interpretar el significado de las escrituras de los estudiantes, en el marco de la cultura institucional.

Para dar respuesta a ello, se realizó un acercamiento a los sujetos: estudiantes, docentes, directivos y personal auxiliar; a fin de conocer sus concepciones y valoraciones impregnadas en sus prácticas, en relación a las escrituras sobre los pupitres.

A través de un estudio basado en una metodología de tipo cualitativa, fenomenológica e interpretativa, empleando diferentes herramientas, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos, a la luz de la teoría del Interaccionismo Simbólico y el análisis de las instituciones educativas, se presenta a continuación un conjunto de reflexiones sobre los resultados del trabajo.

Lo que revelaron los antecedentes y el marco teórico

Teniendo en cuenta que de la categoría central del trabajo “significado de las escrituras en los pupitres”, se encontraron escasos estudios que emplean esta categoría en el escenario estudiado, es decir, en las escuelas primarias, se incluyeron investigaciones desarrolladas en otros niveles como secundario y universitario.

Los estudios reportados en el nivel universitario permitieron aportar para el trabajo de investigación ideas necesarias para entender las escrituras en los pupitres.

Las escrituras en los pupitres, es una forma de comunicación, es un discurso construido en dos ejes: el de lo público y lo privado; por un lado se conserva el anonimato y, a su vez, se puede expresar ideas públicamente. Se expresan imágenes repetitivas, estereotipadas que reflejan gustos, adhesiones y pasiones; los estudiantes aprovechan la forma del mueble para producir imágenes y opiniones personales y muchas de sus producciones están dirigidas a otros estudiantes que usen esos mismos bancos.

El pupitre se considera como un canal de transmisión, un medio de comunicación que aunque en él puedan aparecer enunciados o íconos incomprensibles, posee un valor lingüístico significativo, vinculados al momento socio-histórico de la época.

Los estudiantes, según sea la situación de escritura pueden asumir una posición contrapuesta al orden institucional o como una manera de evasión y crítica ante la rutina educativa-organizacional.

La investigación de Eiras Manuel, realizada en nivel secundario, posibilitó la vinculación de datos obtenidos en el trabajo de campo y las anticipaciones de sentido, guardando estrechas relaciones. Su aporte se centra en caracterizar las expresiones mediante las escrituras en el pupitre, partiendo desde la comunicación y entendiendo que dichas prácticas tienen que ver con la identidad. Se tiene en cuenta también cómo influyen las prácticas y las normas educativas. Concluye con las ideas de que el pupitre es uno de los pocos lugares en el cual expresan de manera auténtica y pública lo negado a decir por su propia voz y no resulta una problemática de la escuela actual, sino más bien del sistema educativo tradicional.

En el nivel primario, se recuperaron los aportes de Augustowsky, para valorar estrategias metodológicas y técnicas de recolección de datos.

El vacío de investigaciones en este nivel sobre las escrituras en el pupitre, le da pertinencia a la realización de este estudio; siguiendo el aporte de la teoría del Interaccionismo Simbólico y el análisis de las instituciones educativas, haciendo foco en la cultura institucional.

Reflexiones metodológicas

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en dos etapas: una etapa principal que implicó la permanencia por un periodo de 8 días, en dos escuelas primarias públicas de diferente localidad, durante la cual se recogió la mayor cantidad de datos. En el último día se implementó la técnica de grupo focal, recuperando ideas de los estudiantes en relación a sus escrituras en los pupitres; la segunda etapa tuvo lugar meses posteriores, en la que se posibilitó el contacto con otros actores institucionales: vice-directora, docente y personal auxiliar. Esto permitió profundizar en cierta información de importancia y ampliar los datos recabados en la primera instancia.

Cabe mencionar que la investigación necesitó ampliar la mirada sobre las escrituras debido a la escasa fundamentación de los estudiantes, de esta manera se involucró a los demás actores institucionales, abordando la categoría central de la investigación, desde la cultura institucional de dichos escenarios.

Las observaciones participantes y el grupo focal, posibilitaron la recuperación de datos relevantes para contrastarlos, analizarlos y relacionarlos con los datos recabados de las entrevistas.

El método y el proceso de análisis

Como se explicó en el apartado anterior y en el capítulo 3, referido al encuadre metodológico, la fase empírica consistió en la combinación de técnicas de recolección de datos a fin de dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados.

A la hora del análisis, lo expresado verbalmente por los sujetos en los grupos focales y entrevistas individuales fue significativo, como así también el resto de la información obtenida en momentos en los cuales los sujetos no se encontraban en situación de entrevista.

En el proceso de análisis, la teoría de la Interacción Simbólica y el análisis de las instituciones educativas, aportaron conocimientos y procedimientos para la construcción sistemática de las categorías.

Las referencias teóricas aportaron para que el trabajo pudiera trascender desde la mera descripción a la interpretación y a obtener un conjunto de reflexiones sobre el objeto de estudio.

En esta instancia, se realizó un análisis minucioso de las observaciones, construyendo categorías fijas: 1) ante la mirada sancionadora; 2) ante el aburrimiento o como acto mecánico o inconsciente; 3) ante la confrontación a lo prohibido; 4) modo de construir su identidad e identificarse con otro; 5) ante el enojo. Fueron volcados a un cuadro para agruparlos, este primer momento de la

investigación resultó complejo y demandó volver una y otra vez a las referencias teóricas y a los objetivos de la investigación.

Posteriormente, se realizó el análisis del grupo focal de los estudiantes que constó de dos instancias: escritas, mediante la elaboración de un afiche y entrevistas; y oral a través de la socialización de sus producciones. Cabe mencionar, que en la última instancia se realizaron grabaciones para recuperar de manera fehaciente la voz de los estudiantes.

La construcción de categorías y subcategorías, surgieron a lo largo de todo el proceso de recogida y análisis de datos, cruzando información entre los datos obtenidos de las distintas técnicas e interpretándose en relación a las referencias teóricas.

Implicancias de las investigadoras en las instituciones donde se llevó a cabo la investigación

Las dos instituciones seleccionadas, constituyeron una ventaja para el desarrollo del trabajo investigativo, puesto que eran contextos conocidos por las investigadoras, lo cual facilitó el acceso al campo y el manejo dentro del mismo. Es necesario destacar que la estancia en el lugar de observación de las investigadoras fue diferente ya que en una escuela los estudiantes notaron que la observadora estaba focalizada a las escrituras en los pupitres que ellos realizaban, mientras que en la otra institución pasó desapercibida en relación al tema de estudio.

La realidad, en definitiva, no habla por sí sola. Necesita ser interrogada, organizada alrededor de los conceptos. Pero los conceptos son elaborados o reelaborados por el sujeto a partir de su herencia cultural y de su experiencia. Por eso tienen cierto carácter subjetivo. El ejercicio de la vigilancia epistemológica debe ser constante y tendiente a subordinar el uso de técnicas y conceptos a un examen continuo sobre las condiciones y los límites de su validez. La ruptura consiste en alejar de la ciencia la influencia de las nociones comunes, como manera de lograr la objetivación de las técnicas de investigación.⁷⁹

Si bien ambas investigadoras conocían las instituciones, no fue un condicionante para que se lograra la objetividad tanto en el trabajo de campo, como así también en el análisis y elaboración de los resultados; esto se logró mediante la constante vigilancia epistemológica y la triangulación de distintos datos, fuentes e investigadoras.

El replanteamiento de los objetivos iniciales y la reformulación del problema

Como ha sido explicado en capítulos anteriores, en un principio se pretendía analizar e interpretar las escrituras de los estudiantes, pero fue necesario ampliar la mirada e involucrar a otros actores institucionales para conocer la concepción o valoración que tienen sobre las escrituras en los pupitres en el marco de la cultura institucional.

Debido a esto fue necesario dar origen a un nuevo objetivo y reformular el problema de la investigación.

⁷⁹ Batthyány, K. y Cabrera, M. Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Dirección URL: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/p.1_batthianny_k_cabrera_m_metodologia_de_la_investigacion_en_ciencias_sociales_cap_ii.pdf

Hacia la reflexión de la escritura

En las instituciones educativas, precisamente en los AEC, se menciona el cuidado del mobiliario escolar, se sanciona con medidas reparatorias. Se torna necesario reflexionar acerca de la necesidad que tienen de los estudiantes de expresarse, de comunicarse cuando la escuela tradicional ha arraigado ciertas conductas esperables de los estudiantes por parte de los directivos, docentes y personal auxiliar.

Estamos sumergidos en un mar de significados, imágenes y símbolos. Estamos en presencia de instituciones educativas en donde los alumnos ya no están cuatro o seis horas sentados solo para escuchar y escribir cuando la docente lo requiere. Estamos en instituciones escolares donde los estudiantes son sujetos sociales activos que necesitan expresar sus deseos, opiniones, gustos y preferencias. Necesitan comunicarse, comunicarse en el sentido de construir y producir significados⁸⁰.

Así lo demuestran los registros fotográficos, la voz de los participantes no solo refiriéndonos a los estudiantes sino también desde la mirada de los demás actores institucionales quienes pareciera, han naturalizado dicha práctica como una práctica normal y frecuente en la vida cotidiana de las instituciones, pero con una inevitable mirada, cargada de connotación negativa.

El fenómeno educativo es netamente comunicacional, en esencia, la relación entre sus miembros está mediada por la comunicación, la interacción y la construcción de los mismos a través de la interlocución. Es a través de dicha relación donde los estudiantes construyen, además, su identidad.

Los estudiantes dicen. Dicen mediante las escrituras, verdaderos actos comunicativos. Se ha podido captar significados en fotos, relatos, narraciones de su propia voz, en las cuales confesaron sus acciones, expresaron el porqué de sus escrituras, planteando la necesidad de manifestar algún sentimiento o transmitir un mensaje; por aburrimiento, por transgredir reglas, por enojo, entre otras que ya han sido descritas.

Las instituciones escolares conocen en la cotidianeidad de su funcionamiento estas situaciones de escrituras y dibujos, se los invita a reflexionar a los estudiantes mediante el diálogo, pero las escrituras continúan año tras año, a veces dependiendo de los grupos y de acuerdo con la necesidad de expresión. Aunque éstas últimas (expresiones) se encuentren manifiestas de diversas maneras, constituyen verdaderos actos comunicativos.

Enseñarla (a la infancia) a pronunciar, a articular, a fijar la significación de los términos, a dar a las frases el énfasis que pide el pensamiento; expresar con propiedad las ideas, notando la calidad y el tono que deben distinguirlas; porque, tan necesaria es la cantidad de la sílaba para que sea palabra, como el tono en la palabra, para que la locución exprese el sentimiento⁸¹.

No es el hecho de escribir sobre el mobiliario escolar, sino el de transmitir sin importar la transgresión de las normas. No es la negación de la expresión sino el espacio que se elige para hacerlo.

Ni la institución, ni la cultura institucional, a través de procesos de socialización que constantemente promueve, pueden determinar por completo la conducta de los individuos, sus posicionamientos dentro y respecto de ella. El

⁸⁰ GIMENEZ, G., "Cultura, identidad y memoria. *Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas*". Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México. 2008.

⁸¹ PRIETO CASTILLO, D., "Comprender la comunicación desde la participación de los niños y las niñas". Dirección URL: <http://prietocastillo.com/comunicacion>. [Consulta: 05 de noviembre de 2014].

sujeto se resiste, busca o defiende su derecho a la libertad individual contra el reclamo y la voluntad del colectivo institucional (...)»⁸².

Las escrituras sobre los pupitres han estado, están y seguirán permaneciendo. Es por ello que invitamos a reflexionar sobre la mirada que adquieren las escrituras y dibujos, entenderlos no como el daño al mobiliario escolar, aunque en ocasiones son significantes, sino como una necesidad del estudiante de expresarse, comunicarse y producir significados. Se plantea la importancia de ampliar la mirada, sin limitarse a la concepción de dicha práctica negativamente sino más bien, que desde el interior de las instituciones se puedan pensar estrategias y puestas en marcha de otros espacios físicos en donde los estudiantes puedan expresarse comunicativamente.

Es por ello que este trabajo pretende contribuir y permitir un acercamiento a problemáticas que puedan surgir en el campo educativo, quedando a disposición de las escuelas e interesados para su socialización como un aporte a la construcción de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación.

Es importante que los estudiantes no conciban sus propias expresiones como aquello negado a decir, a escribir; sino que el acto comunicativo sea naturalizado desde una mirada que construye significados, identifica, resignifica respetando tiempos y espacios.

Se destaca un hecho importante que se ha podido analizar: los actores instituciones que forman parte del equipo de gestión, quienes establecen y hacen cumplir las normativas escolares, conciben dichas prácticas como propias de los estudiantes, que forman parte del proceso de aprendizaje. Ello denota un reconocimiento, una aceptación de que las escrituras están y seguirán permaneciendo.

¿Podrán las escrituras sobre los pupitres ser un tema que cobre relevancia en el campo educativo permitiendo ampliar la mirada hacia nuevas interpretaciones?

En función al interrogante anteriormente mencionado, se plantea: ¿qué estrategias podrían implementarse en las escuelas para que el acto de escribir, resulte significativo para todos sus actores respetando tiempos, espacios y necesidades? ¿De qué manera los AEC podrían constituir un espacio de discusión que habilite prácticas de comunicación en lugares “permitidos”? Si las escuelas habilitan los espacios públicos “permitidos”, ¿los estudiantes se apropiarían de dichos espacios a evidencia de los demás o preferirían seguir escribiendo en el pupitre como un espacio privado y público a la vez?

Estos y otros interrogantes constituyen posibles líneas de indagación para futuros trabajos e investigaciones. En tanto, hasta aquí nuestro aporte a este campo de conocimiento.

⁸² GARAY, L. Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 2000.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, S., BARROSO, J. *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Sevilla. 2015. pág. 74. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/html/368/36841180005/> [Consulta: 14 de agosto de 2017].
- AMAYA PISCO, J. *Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. 2011. Ver digital: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726660007> . Consultado el día: 28/10/2014
- ARIAS, M. *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Valencia. 2000.
- AUGUSTOWSKY, G. *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*. Revista Arte, Individuo y Sociedad. Buenos Aires. Vol. 15. 2003. pág. 42.
- BARBERO, M. J. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Revista Nómadas, Nº 5. Colombia. 1996.
- BANK, M. *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Traducción de C. Blanco Castellano y T. del Amo Martín. Editorial Morata S.L. Madrid. 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Traducción de Mirta Rosenberg. Tercera reimpresión. Fondo de Cultura Económica. 2004.
- BRAILOVSKY, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Cap. IV: Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material. Editorial Noveduc: Novedades Educativas. Buenos Aires. 2008.
- CAMPOS, J. *Escribir sobre lo escrito*. Las Puertas del Drama. Núm. 6. España. 2001. Dirección URL: <http://www.jesuscampos.com/textos/D25Escribir.pdf>
- CASTILLO GÓMEZ, A. *Escrituras cotidianas en contextos educativos*. Universidad de Alcalá- SIECE- Grupo LEA. Ediciones Universidad de Salamanca. Madrid. España. 2009. Ver digital en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6755/Escrituras%20Cotidianas.pdf?sequence=1>. Consultado el día: 15/10/2014
- CHAVEZ MARTINEZ, J. *¿Dibujos inocentes?: Manifestación gráfica-simbólica de alumnos universitarios en sus pupitres*. Redalyc. Universidad de Guadalajara. México. 2014.
- DÍAZ, E., MARTINEZ, R., LUGO SILVA, F. *La arqueología del presente y el grafiti incidental en Ciudad Universitaria*. Alteridades. nº 18. México. 2008. págs. 159-169.
- EIRAS, M. *¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuelas secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes*. Universidad Nacional de Quilmes. Red Nacional de Investigadores en Comunicación. Buenos Aires. 2010. Ver digital: http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2010eieiras_manuel.pdf. Consultado el día: 08/10/2014
- FORNI, P. *Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias*. Serie documento de trabajos. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina. 2003.

- FRIGERIO G., POGGI M., TIRAMONTI G. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación. Buenos Aires. 1992.
- GARAY, L. *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 2000.
- GIMÉNEZ, G. *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México. 1997.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades. España. 2001.
- HERRERA GÓMEZ, M., SORIANO MIRAS, R. *La teoría de la acción social en Erving Goffman*. Universidad de Granada. Departamento de Sociología. Papers 73. Granada. 2004.
- JACKSON PHILIP W. *La vida en las aulas*. Quinta edición. Ediciones Morata S.L. Fundación Paideia. Madrid. 1998.
- LENNON DEL VILLAR, O. *Interaccionismo simbólico y educación*. Revista electrónica diálogos educativos. Chile. 2006.
- MALDONADO, H. *La intervención psicológica en el campo educacional*. Escritos sobre Psicología y Educación. Editorial Espartaco. Córdoba, Argentina. 2001.
- MUÑOZ BASOLS, J. *Los graffiti in tabula como método de comunicación: Autoría, espacio y destinatario*. Universidad de Oxford. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares. Inglaterra. 2010. Ver digital: <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/viewArticle/233>. Consultado el día: 01/11/2014.
- PRIETO CASTILLO, D. *La escuela y los medios, esos pobres representantes del discurso*. San José de Costa Rica. 1991. Ver digital: <http://prietocastillo.com/comunicacion>. Consultado el día: 05/11/2014.
- PRIETO, CASTILLO D. *Comprender la comunicación desde la participación de los niños y las niñas*. Panamá. 2004. Ver digital: <http://prietocastillo.com/comunicacion> . Consultado el día: 05/11/2014.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española* 23.^a edición. Espasa. Madrid. 2014. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=A58xn3c>. Consultado el: 17/09/2017.
- RIZO, M. *El interaccionismo simbólico y la escuela de Palo Alto: hacia un nuevo concepto de comunicación*. Portal comunicación. Veracruz. 2011.
- STAGNO, L. *El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Revista El monitor. Edición N° 11. Buenos Aires. 2011.
- VILLAS, E., GISPERT, N., GARCÍA N., JOVÉ MONCLÚS G., MACARULLA GARCIA M., *La triangulación múltiple como estrategia metodológica*, REICE, Universidad de Lleida, nº 11, págs. 5-24, 2013.
- WEST, R., LYNN, H. T. *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*. Traducción de José Antonio Emperador Ortega. 1ra edición. MC Graw- Hill Interamericana de España S.L. Madrid. 2005.
- YUNI, J., URBANO, C. *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Investigación Etnográfica e Investigación-acción, segunda edición. Editorial Brujas. Córdoba. 2000.

YUNI, J., URBANO, C. *Técnicas para investigar 2*. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Segunda edición. Editorial Brujas. Córdoba. 2014.

ANEXOS

Anexo I: tipos de escrituras obtenidos mediante registros fotográficos

FOTOS	ESCUELA "A"								OBSERVACIONES
	RAYAS	DIBUJOS	PALABRAS	FRASES	NÚMEROS	MANCHAS	PUNTOS	LETRAS	
1	X	X	X		X				Banco muy rayado.
2	X		X			X			Está la palabra "hola" y rayas cortas aisladas. Una mancha de tinta del lápiz de una escritura que fue borrada al pasar el dedo.
3		X	X			X			Está la palabra "ponele" y dos rectas oblicuas que parecen una cruz.
4	X								Rayas sueltas escritas por encima de un dibujo anterior.
5	X		X					X	Está la palabra "puto" escrita en lapicera acompañada de otras rayas y la letra "J" en mayúscula.
6	X	X			X	X	X		Hay puntos unidos por una línea. Números escritos con líquido corrector. El remache del banco está rodeado con lapicera.
7	X	X	X						Se observa la palabra Juan, rayas aisladas y corazones realizados al revés en relación con el nombre, quizás dibujados por el alumno/a sentado en frente.
8	X	X	X				X		Está el nombre "Iván", los puntos unidos y rayas de líquido corrector en el caño del banco.
9	X	X				X			En el banco predominan las manchas corridas de tinta de lapicera, unos corazones, y en un extremo está rayado un semicírculo. Está rodeado con lapicera el remache del banco.
10		X		X					Frase: "te amo Benja sos mío mi vida", acompañado de dibujos: carita con corazones y corazones sueltos.
11	X		X			X			Se observan muchas firmas y el banco está manchado con tinta negra de lapicera. También hay rayas curvas.
12	X	X	X		X				Está la palabra "hola" escrita en minúscula imprenta en letra simple y doble. Un dibujo de corazón. Un cálculo de fracciones equivalentes y rayas sueltas. Se observa

									un dibujo con líneas punteadas. Una mancha de líquido corrector y el remache redondeado con lapicera.
13	X	X				X			Se observan rayas rectas en un sector. Casi al centro un dibujo realizado con rayas curvas continuas de manera espiralada. Presenta una mancha de tinta sobre el dibujo que luego fue corrida con el dedo formando un asterisco. Hay un dibujo con líquido corrector del aparato reproductor masculino.
14	X	X	X			X	X	X	Hay rayas aisladas, el nombre "Priscila" escrito en fibra y en líquido corrector, un dibujo, una estrella, manchas de líquido corrector y lápiz, la letra M invertida y el remache del banco rodeado con lapicera.
15	X	X				X			Se observan dos remaches rayados con lapicera, unas rayas con lapicera azul que forman un cuadrado y un dibujo realizado con la misma tinta con forma indefinida con líneas curvas.
16						X			Manchas.
17				X		X			Frase escrita en fibra y luego borrada. Los caños se observan rayados y despintados.
18	X	X	X			X	X		Se observa un corazón con las palabras "ABI CELI", el sector del corazón de ABI corazones invertidos. Hay manchas de tinta. Puntos aislados. Rayas rectas y círculos.
19		X							El mismo banco que el de la fotografía 18, presenta un dibujo realizado con lapicera azul. Parece una planta o son simples rayas.
20		X	X	X		X			En mismo banco de la fotografía 18, hay un dibujo de la cara de un nene y al lado el pelo del nene realizado nuevamente. Parece que no lo hubiese dibujado la misma persona por la diferencia en los trazos del pelo y la cara. Las palabras "Fran, Benja crack", y la frase "hoy la Guadalupe" están invertidas al sentido del dibujo.
21	X		X			X			En un costado del mismo

									banco que la fotografía anterior aparecen manchas de líquido corrector que no son del momento y la palabra regla en la parte superior derecha, rayas con lapicera azul y el remache rodeado con lapicera.
22	X	X	X			X			Se observa el nombre "Adriana" subrayada con el mismo color y encerrada con medio corazón de otro color. En el margen inferior hay un corazón invertido realizado en lápiz. Hay manchas de líquido corrector y rayas de lapicera azul.
23	X	X							Rayas realizadas con lapicera y líquido corrector. Un dibujo con forma de S doble.
24	X	X	X	X				X	Dibujos y palabras que forman una frase. Está la letra inicial del que escribe el mensaje. Rayas con lapicera roja.
25	X	X	X		X				Se observa un dibujo de un perrito con la lengua afuera acompañado de la palabra "aburrida!!" con signos de exclamación y con la misma lapicera al lado está el dibujo del icono y la palabra "snapchat". Un rayón con la misma lapicera en forma de círculos. Luego ha sido borrado con lapicera verde y rayones circulares. En la parte superior aparece el número "49 y 59" con rayas circulares en lapicera rosa.
26	X		X						El nombre "Fran" escrito con líquido corrector y arriba hay rayas con el mismo líquido. El remache superior izquierdo está rodeado con lapicera.
27	X					X			Rayas y manchas por todo el banco con lápiz lapicera y líquido corrector.
28						X			Es el mismo banco que la fotografía 27. Mancha de líquido corrector y tinta de lapicera.
29	X	X							Es el mismo banco que la fotografía 27. Corazones en líquido corrector. Rayas curvas y rectas con lápiz. Dibujo de una pequeña flor.
30	X	X		X		X			Está escrito "te amo", la A y la O están pintadas y al

									lado hay un dibujo de un corazón.
31	X		X					X	Está escrito en cursiva.
32	X	X							El remache del banco rodeado con lapicera. Además hay unos dibujos que no se aprecia el significado.
33	X	X	X			X			Hay rectángulos, palabras que dicen "traela" y al revés está escrito "hola". Aparecen manchas de tinta del lápiz.
34	X	X				X			Es el mismo banco que en la fotografía 33, solo que aparece el banco del frente, donde los alumnos también estuvieron escribiendo sobre él. Aparecen en el banco del frente corazones de líquido corrector.
35		X							Aparece el dibujo de una cara con lápiz, la nariz está sobre pasada con lapicera turquesa y le sale algo de los orificios de la nariz.
36	X	X				X			Es el mismo banco que en la fotografía 35, pero al sacarse más de lejos se visualizan rayas de lápiz, dibujos en forma de corazón y espirales.
37	X								Rayas de lápiz que parecen una firma.
38	X	X							Símbolo en forma de "S" doble. Otras rayas.
39		X	X						Rayas y dibujos indefinidos.
40	X	X	X	X	X	X	X		Aparecen rayas, dibujos, números, palabras y frases como: "Igna eran" "La mejor Fran" "Nic" "Hola" aparece dos veces, y una de esas escrituras está al revés y con otra tipografía dando a pensar que no es la misma persona quien escribió todo.
41		X	X	X	X	X	X		Es el mismo banco que la fotografía anterior, pero aparecen palabras y símbolos que se refieren al amor o enamoramiento. "Igna M + Fran G" = corazón. "Nic", "Nico" "Nico Valdemarin" "dedo", rayas
42	X	X	X			X			En la fotografía se observan dos dibujos de cuerpos relacionándose íntimamente y está escrito "Nico" con la letra espiralada. Cuanto casas dibujadas, parece que hay algunos bocetos y luego

									la última está mejor realizada con un niño y corazones.
43	X	X			X	X	X		Hay dibujos de cuatro corazones pintados en su relleno y una cuenta de una suma.
44	X	X	X	X					Se observa la frase "Alex te amo" "5to A" escrito en líquido corrector y también realizado un corazón.
45	X			X		X			Se observa escrito en lápiz "vale cover + agus fernandez".
46	X	X				X	X		Indefinido
47	X			X	X	X			Se observa escrito en lápiz "team forstres 2", el nombre de un juego.
48	X	X				X			Es el mismo banco que la fotografía anterior, se observan rayas y manchas.
49	X								Rayas en lapicera.
50	X	X	X			X			En lapicera azul dice "Agus" en cursiva, una flor y un triángulo. Con lapicera rosa se observa un corazón y dos rayas en el caño del pupitre. En el caño también esta dibujado con lapicera negra un corazón, un rectángulo y otras rayas. En lápiz hay 3 estrellas en el banco y otras rayas. También hay manchas de líquido corrector y tinta.
51	X								Rayas de lápiz.
52	X	X							Firma.
53									Es el mismo banco que la fotografía 51 y 52. Hay rayas de lapicera y de lápiz.
54	X								Unen los puntos ya realizados en el banco anteriormente. Es el mismo banco que la fotografía 53.
55	X		X						Rayas con tres lapiceras: roja, azul y negra. Dice "Benja"
56	X	X				X			Se observa el contorno de mano dibujada con lápiz. Los remaches se ven rayados a su alrededor.
TOTAL	44	37	25	10	8	30	8	4	

OBSERVACIONES: realizando un recuento se puede observar que las escrituras analizadas en los pupitres permiten visibilizar que las rayas son las escrituras que más, notablemente, se encuentran presentes. Continuando con los dibujos, en menos cantidad, y luego las manchas. El resto de los tipos de escrituras se observan en menor proporción.

FOTOS	ESCUELA "B"								OBSERVACIONES
	RAYAS	DIBUJOS	PALABRAS	FRASES	NÚMEROS	MANCHAS	PUNTOS	LETRA/S	
1	X					X	X		Sin descripción
2			X						En la imagen se observan dos palabras tachadas (rayas)
3		X							un dibujo con forma no definida
4	X	X							Los dibujos son pequeños círculos (poco definidos)
5	X				X				Predominan principalmente rayas. Y los números se presentan en un algoritmo
6	X				X	X			Sin descripción
7	X				X		X		Números presentes en forma de algoritmo
8	X						X		Se visibilizan levemente algunas rayas pequeñas
9	X							X	Predominan principalmente rayas con diferentes trazos (rectas, ondas)
10	X								Algunas con continuidad, otras cortas. Todas amontonadas.
11	X			X					"Armando zorete blando"
12	X						X		Una sucesión de rayas con continuidad en el trazo y con la misma lapicera. Puntos aislados y puntos que dan forma a un dibujo parecido a un sol
13	X		X	X			X	X	"Male te amo". Sobre dicha frase hay sobreescrituras de palabra "minerales" y puntos. Además, círculos pintados en su alrededor.
14			X						Ampliación de otro anterior
15	X	X							Dibujo: flecha
16	X								Sin descripción
17	X						X		En forma de líneas rectas y otras con un trazo continuo dando formas circulares. Punto con trazo grueso
18	X	X							Corazón formado con trazos indefinidos en forma de rayas pero que dan forma al dibujo.
19	X								Con distintos trazos y colores
20	X	X	X		X				Dibujo de un rectángulo vertical. Números posicionados en forma de

									cuenta, no se visibilizan claramente. Muchas rayas indefinidas. Se observa una frase tachada con fibrón.
21	X		X						Palabra: "HAY". Muchas rayas alrededor.
22					X				Números escritos en serie 65, 66, 67 ubicados uno debajo del otro.
23			X				X		"Lautaro". Se observan muchos puntos alrededor y algunas rayas
24	X							X	Letras: "CH" con un trazo remarcado, grueso. Sobre la H se observan unas rayas pero no se define dibujo preciso.
25					X				Se observa un extenso algoritmo (multiplicación). También número suelto y número de tres cifras.
26		X	X						Se observan cuatro corazones y dentro de ellos palabras: "Tati y", "Paula y", "Vale y", "Matinco M.P y Renata P.M". Se observa también una flor
27	X						X	X	Letras: "POT".
28			X						Palabra: "Dramatizamos".
29		X							un cuadrado de forma irregular (trazos de las líneas rectas) con un círculo en el centro del mismo quien a su vez presenta en su centro otra escritura indefinida (raya)
30	X								Se observan muchas rayas con diferentes trazos, tamaños y colores. Se observa además un círculo conformado por rayas y pintado en su interior.
31		X							Se observa una circunferencia con unas líneas trazadas dentro de la misma dando impresión de una pelota.
32	X								Se manifiesta una sucesión de rayas, la mayoría de ellas en forma espiralada y circulares, otras con forma indefinidas pero coloreadas en su interior.
33	X								Se observan rayas en diferentes espacios como así también localizadas en una parte dañada del banco.
34	X	X				X			Se observa un dibujo similar a una circunferencia (le falta una parte) y dentro del

									mismo una serie de líneas rectas que cortan perpendicularmente formando como un asterisco. Cuatro de dichas líneas se encuentran remarcas formando una X.
35	X						X		Se observan rayas indefinidas y puntos de color.
36	X								Se puede observar rayas algunas de ellas en formas circulares poco definidas y otras con poca precisión que ya se visibiliza que las mismas han sido borradas presentándose la tinta de la lapicera corrida.
37			X				X		Palabra: "estaba". Y puntos en lápiz.
38	X	X							Se observa un dibujo realizado mediante rectas que en sus extremos toman forma curva. Todas unidas y con el mismo sentido. Además se observan corazones pequeños.
39	X	X	X						Se observa un corazón y en su interior escrito: "Vale y ¿?". Se observa además rayas alrededor.
40					X				Se observan tres pares de números uno debajo del otro en forma de algoritmo. No se especifica qué operación pero por el resultado se presume que es una suma: 25, 25, 50.
41	X		X						Se observan rayas, una de ellas se une formando una circunferencia imprecisa. Y una palabra "Bueno" que se observa ha sido borrada ya que la tinta se ve corrida.
42	X							X	Se observa una sucesión de rayas y una letra "B" con intencionalidad de continuar la escritura pero continúa con rayas sin conformar una palabra.
43	X				X				Se observan números en diferentes posiciones. Algunos aislados y otros ubicados uno debajo del otro en posición de algoritmo. Algunos se presentan en serie numérica de 5 en 5.
44	X						X		Se observan rayas continuas que dan forma a una flecha y puntos pintados en su interior en negro realizados a través de los orificios de las

visibilizar que las rayas son las escrituras que más, notablemente, se encuentran presentes. Continuando con los dibujos, en menos cantidad, y luego las palabras. El resto de los tipos de escrituras se observan en menor proporción.

Anexo II

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE REGISTROS DE OBSERVACIONES

CATEGORÍAS FIJAS ESCUELA "A"	OBSERVACIÓN 1	OBSERVACIÓN 2	OBSERVACIÓN 3	OBSERVACIÓN 4
<i>Ante la mirada sancionadora</i>	La docente está cerca de los estudiantes A y B pero no modifica el comportamiento de ellos.	El estudiante F, cada cierto tiempo mira a la docente.		
<i>Ante el aburrimiento o como acto mecánico e inconsciente</i>	La docente lee un capítulo del libro "mulatos" y los estudiantes escuchan. Dos estudiantes, A y B comienzan a rayar el banco casi al mismo tiempo. B luego saca una libreta y sigue dibujando en la misma. A está concentrado, demanda más tiempo y espacio a su dibujo. El compañero de A, C comienza a dibujar sobre el banco. A borra con la goma su dibujo. B retoma el dibujo en el banco. D también escribe el banco mancándolo con fuerza, luego lo borra. Otros alumnos se ven realizando dibujos al margen de la hoja. B continúa escribiendo en el banco. D sigue concentrada borrando con la goma. A dejó de rayar el banco, sacó una hoja y comenzó a dibujar. Arranca la hoja, la abolló y la tiró. B no escribió más, juega con el spinner. E escribe en su carpeta sobre el cartón que se ve ya que le falta el forro. B toma nuevamente la libreta y comienza a dibujar. De 20 alumnos que son en total, 8 no escriben ni dibujan.	Un estudiante, hace tiempo, se demora, no realiza la actividad y escribe el banco, no está concentrado en su dibujo. Cada cierto tiempo mira a la docente pero no le consulta a la docente sobre la actividad que tiene que hacer. G y H son compañeros de banco agarran su lápiz y realizan dibujos sobre el pupitre. Sus dibujos son precisos. Lo hacen en una hora que la docente toma lección oral a otros grupos que pasan al frente sobre los sistemas del cuerpo humano.		
<i>Ante la confrontación a lo prohibido ()</i>	A dibuja en el banco, me mira y sigue dibujando. Luego la docente le pide que lea el libro.			
<i>Modo de construir su identidad e identificarse con otros.</i>	4 alumnos -S en el papel (en las fotos de los bancos aparece la S.) LA S DE SENDOKAI (SERIE DE DIBUJOS ANIMADOS)			

CATEGORÍAS FIJAS ESCUELA "B"	OBSERVACIÓN 1	OBSERVACIÓN 2	OBSERVACIÓN 3	OBSERVACIÓN 4
<i>Ante la mirada sancionadora</i>		Diálogo entre observador (O) y estudiante (E): E: ¿Usted señorita anotó en su cuaderno cuando yo rayé el banco? O: no, no he anotado nada, incluso no te he visto hacerlo. E: ahh, porque ayer rayé el banco pero solo era una palabra que la anoté para no olvidármela en la prueba pero la borré porque la señorita me la hizo borrar. O: no, no te hagas problema que no lo anoté. ¿Qué habías escrito? E: representativa o algo así. No me acuerdo bien. Pero usted no lo anote en su cuaderno. O: no, quedate tranquilo que no lo voy a hacer porque no es lo que me interesa observar. Otro alumno se incluye en la conversación y me dice: E2: ¿Usted le saca fotos a los bancos? - O: no, ¿por qué preguntas? E2: porque me pareció verla ayer sacando fotos y mirando los bancos. O: no, en realidad mi trabajo es observar cómo trabajan ustedes, entonces debo recorrer el aula y observar todo. E2: ahh, entonces puedo rayar los bancos (y comienza a escribir sobre un pupitre frente del observador)	Toca timbre para salir al recreo. Una niña se muestra preocupada por borrar una escritura sobre el banco antes de salir al patio, temiendo que alguien la vea. Luego sale ante el pedido de la docente.	No se registraron escrituras por parte de los alumnos

Ante el aburrimiento o como acto mecánico e inconsciente		Situación 1: Una estudiante comienza a rayar el banco sobre una parte dañada del mismo. La acción la realiza sin mirar donde escribe y cómo realiza el movimiento de trazado, haciéndolo de un lado hacia otro (izq.-der.). Situación 2: La docente sale del aula (...) un alumno toma un lápiz y una lapicera juntos y comienza a escribir sobre el banco. El trazo se observa a la distancia que lo hace en forma de círculos (bucles) siendo éste doble. Lo hace sin hablar con nadie y observando el resto del aula. Se muestra enojado y no escribe lo que la docente comienza a dictar. Al cabo de unos minutos vuelve a escribir sobre el banco mientras participa oralmente. Lo hace con su lapicera rodeando el contorno del tornillo que tiene el pupitre. Se mantiene recostado en su silla mirando fijo y pensativo el resto del aula.		No se registraron escrituras por parte de los niños
Ante la confrontación a lo prohibido ()	Un estudiante escribe sobre el banco. Otra compañera llama su atención y le dice: "no se raya el banco", éste lo continúa haciendo mientras le sonríe y hace globos con un chicle.			
Ante el enojo		Luego de un recreo, un estudiante se levanta de su banco y comienza a gritarle a la docente reclamando su pelota. La docente le pide que se calme. Él se mantiene durante unos minutos con su lapicera apoyada sobre el banco escribiendo suavemente y marcando puntos mientras mira a la docente que sale del aula para llamar a su madre. El niño suelta la lapicera y comienza a llorar.		

Anexo III

GUÍA PARA EL GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES.

Actividad grupal general:

Se presentará al grupo focal, conformado aproximadamente por 12 a 15 estudiantes, la siguiente imagen para iniciar el debate en torno a las escrituras y dibujos de los alumnos, sobre los pupitres.

Mediante la voz de los estudiantes, se pretende recaudar información sobre:

- Los tipos de grafías que realizan.
- Los motivos por los que los llevan a cabo.
- Conocer qué actitud toman frente a un pupitre escrito.

Actividad colectiva:

- ¿Qué está haciendo el estudiante?
- ¿Ustedes hicieron/hacen la misma acción que el niño de la imagen?



Actividad individual:

Completar el siguiente cuestionario:

- 1) ¿Cómo consideras la acción de escribir o dibujar en el pupitre?
- 2) ¿Alguna vez has dibujado sobre un pupitre de esta escuela?
- 3) ¿Qué te motivó a hacerlo?
- 4) ¿Qué tipos de escrituras realizas (dibujos, palabras, pensamientos, rayones, otros)?
- 5) ¿Qué tipos de escrituras realizas con más frecuencia?
- 6) Al sentarte en un pupitre ya escrito o dibujado, ¿Qué haces?
- 7) Al observar una escritura o dibujo que llame tu atención, ¿en algún momento escribes, dibujas o modificas sobre ella?
- 8) Esa sobreescritura, ¿Cómo ha sido? Rodea y explica por qué. (se podía marcar más de una opción).

Actividad colectiva: socialización y debate.

Puesta en común y reflexiones finales en 2 grupos con un afiche cada uno, en torno a la acción de escribir o dibujar en los pupitres. Se grabarán las puestas en común.

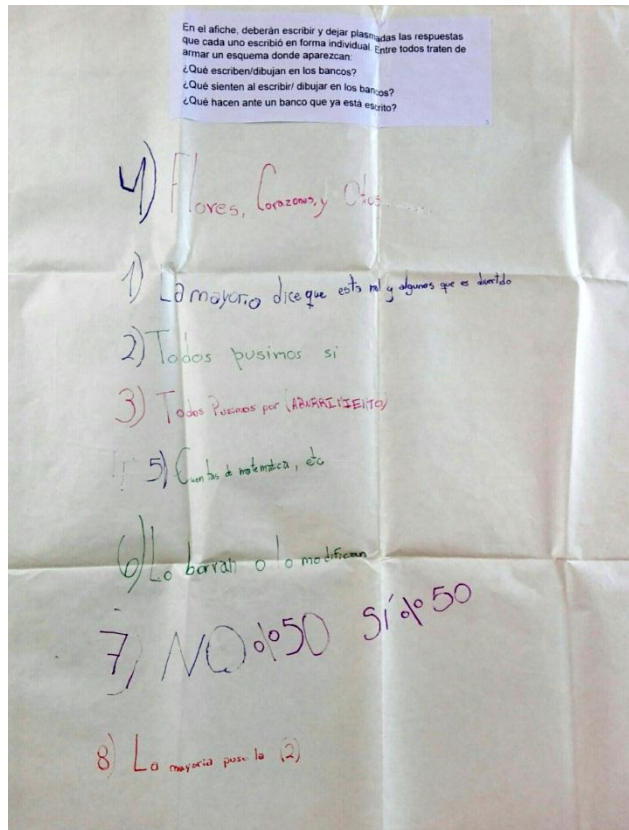


Figura 28 Grupo focal, escuela "A"

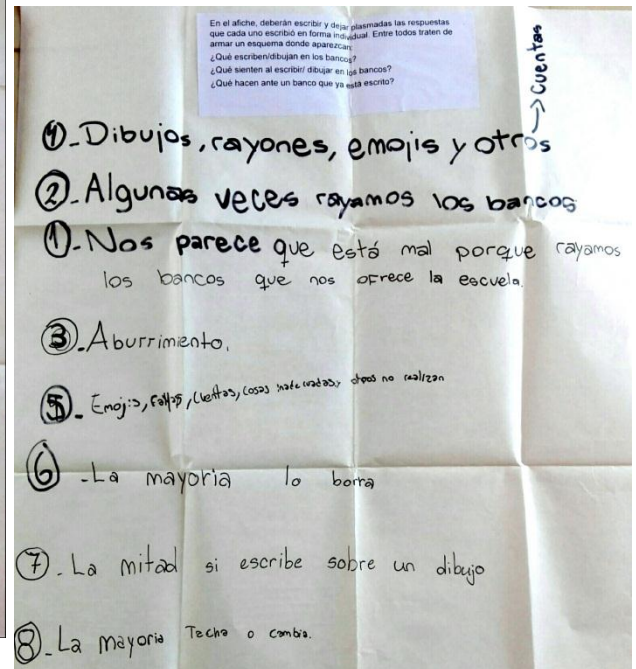


Figura 29 Grupo focal, escuela "A"

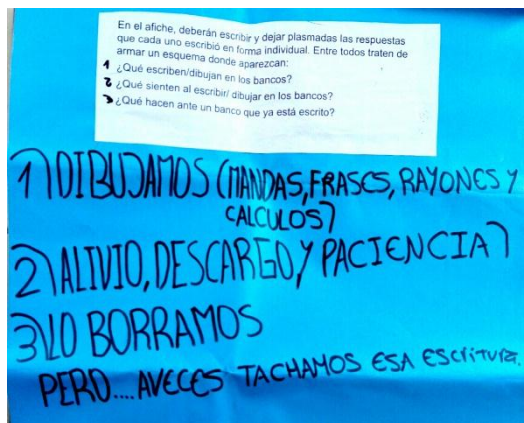


Figura 30 Grupo focal, escuela "B"

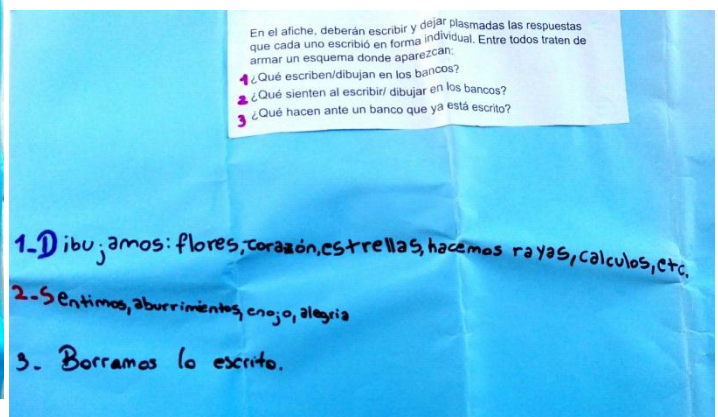


Figura 31 Grupo focal, escuela "B"

Anexo IV

GUÍA PARA ENTREVISTA A DIRECTIVOS, DOCENTES Y PERSONAL AUXILIAR (con grabación)

ENTREVISTA A PERSONAL DIRECTIVO

Fecha: Escuela:

1. ¿Cuál es su cargo en la escuela?
 2. ¿Cuántos años hace que está en la institución? ¿Y en el cargo?
 3. ¿Ha visto a sus estudiantes escribir en los pupitres? ¿En qué situaciones los ha visto hacerlo? (jugando, dialogando con otro, etc.).
 4. ¿Qué tipos de escrituras ha visto o ve?
 5. ¿Cómo concibe la escuela la acción de escritura sobre los bancos o pupitres?
 6. ¿La escuela considera la acción de escribir sobre los pupitres como una problemática?
 7. ¿Por qué cree que los alumnos escriben en el pupitre? ¿Cuál es el motivo?
 8. ¿La escuela y los estudiantes establecen algún tipo de normas, reglas, contratos con respecto al uso del pupitre y la escritura sobre los mismos?
 9. ¿Cómo es la modalidad para resolver el conflicto cuando una docente encuentra a un estudiante escribiendo el pupitre?
 10. ¿El estudiante tiene la oportunidad para expresar el motivo por el cual escribe el pupitre?
 11. ¿Los docentes hablan de los alumnos que escriben los pupitres? ¿Es un tema que aparece en reuniones?
- Agradecimiento.

ENTREVISTA A DOCENTE

Fecha: Escuela:

1. ¿Cuál es su cargo en la escuela? ¿De qué espacio curricular?
2. ¿Cuántos años hace que está en la institución? ¿Y en el cargo?
3. ¿Ha visto a sus estudiantes escribir en los pupitres?
4. ¿Cómo concibe usted la acción que realizan al escribir sobre los pupitres?
5. De sus años de trayectoria, ¿esta práctica de escribir sobre los pupitres ha sido habitual, considera que es reciente o que ha incrementado en los últimos tiempos?
6. ¿Cómo concibe la escuela la acción de escritura sobre un pupitre? ¿Cómo es la modalidad para resolver el conflicto cuando una docente encuentra a un estudiante escribiendo el pupitre? ¿Cómo actúa ante dicha situación?
7. ¿Usted conoce la modalidad de resolver la situación?
8. ¿Por qué cree que los alumnos escriben en el pupitre? ¿Cuál es el motivo?
9. ¿La escuela y los estudiantes establecen algún tipo de normas, reglas, contratos con respecto al uso del pupitre y la escritura sobre los mismos?

10. ¿El estudiante tiene la oportunidad para expresar el motivo por el cual escribe el pupitre?
 11. ¿Los docentes hablan de los alumnos que escriben los pupitres? ¿Es un tema que aparece en reuniones?
- Agradecimiento

ENTREVISTA A PORTERA/O

Fecha: Escuela:

1. ¿Cuánto tiempo hace que está en la institución?
 2. Al momento de realizar limpieza en las aulas, ¿Puede observar escrituras sobre los pupitres?
 3. ¿Qué tipos de escrituras ve?
 4. ¿Cómo es la posición de la escuela respecto a las escrituras que aparecen en los pupitres?
 5. En cuanto a los docentes, ¿le han planteado alguna vez dicha situación como una problemática?
 6. ¿Se limpian los pupitres? ¿Con qué frecuencia?
 7. ¿Considera que las escrituras en los pupitres es una problemática actual o viene de tiempos anteriores la acción de escribir sobre el mismo?
 8. ¿Por qué le parece que los chicos escriben en los pupitres?
 9. ¿Pudo hablar con algún estudiante en alguna ocasión sobre sus escrituras?
 10. ¿Los estudiantes suelen borrar los pupitres ellos mismos? ¿Suelen pedir elementos de limpieza para borrar los pupitres? ¿Con qué frecuencia? ¿Con qué sentidos?
- Agradecimiento.