

*"Las voces de quienes hacen el CAI:  
Centro de Actividades Infantiles"*

REPRESENTACIONES SOCIALES DE SUS TRABAJADORES

*Tesis de  
Grado*

*Licenciatura en  
Comunicación Social*

*Tesista:*

*URRUTIA, E. Abigail*

*Directora:*

*KEJNER, Emilse*

---

---

*Universidad Nacional del  
Comahue  
Facultad de Derecho y  
Ciencias Sociales*

---

---

***“Las voces de quienes hacen el C.A.I:  
Centro de Actividades Infantiles”***

***REPRESENTACIONES SOCIALES DE SUS TRABAJADORES***

***Tesis de Grado  
Para la Licenciatura en Comunicación Social***

***Tesista: URRUTIA, E. Abigail***

***Directora: KEJNER, Emilse***

***Fecha de Entrega: Junio, 2020***



***Universidad Nacional del Comahue  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales  
Gral. Roca – Río Negro - Argentina***

*“Las voces de quienes hacen el C.A.I” - Representaciones Sociales de sus trabajadores.*

*DEDICATORIA:*

*A Diego, mi gran apoyo en cada una de las etapas de este largo camino...  
A mis padres y hermanos que son mi mayor orgullo  
y quienes me enseñaron lo más importante de esta vida...  
A Dios, fuente de sabiduría y razón de mi existencia.*

*TESIS DE GRADO – LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL  
URRUTIA, Erika Abigail*

*AÑO 2020*

## Resumen

Este trabajo consiste en la identificación y análisis de las representaciones sociales que un grupo de trabajadores tiene del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) de una escuela primaria de General Roca. Se realizó para la finalización de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional del Comahue entre los años 2016 y 2020.

El objetivo principal fue analizar las representaciones sociales que los trabajadores del CAI tienen de este programa y revalorizar su discurso como protagonistas de este fenómeno, destacando su sentido de pertenencia a una comunidad y ponderando su trabajo como una necesidad primordial en un sector social caracterizado por una fuerte vulnerabilidad social.

Investigar las representaciones sociales que un grupo de personas comparte implica conocer los intereses y motivaciones de la comunidad, sus opiniones, creencias, roles y sentidos que se generan al interior del grupo. Partimos de la creencia de que los discursos de los grupos sociales reproducen estructuras mucho más profundas, y a este fin nos interesa dilucidarlas, conocerlas, explicarlas. Para esto, utilizamos la metodología del Análisis Crítico del Discurso propuesto y desarrollado por Teun Van Dijk, según la cual se identificaron varias categorías y niveles de análisis dentro del discurso. Esto nos permitió analizar no solamente las estructuras del discurso, sino también las profundas complejidades que se dan entre discurso y sociedad, logrando un análisis de discurso representativo y explicativo.

La utilización de este método se fundó no solamente en su multidisciplinariedad y rigurosidad en el análisis, sino también en el reconocimiento del lenguaje como forma de práctica social y como herramienta de reproducción discursiva de la dominación en la sociedad. Se ponderó su utilización por sobre otras metodologías por tratarse de un método que admite el posicionamiento del investigador y que admite las opiniones y actitudes del analista, en cuanto busca desenmascarar a los poderosos y revelar los intereses de las clases dominadas.

El Análisis Crítico del Discurso nos brindó las herramientas necesarias para identificar la representación social del CAI entre los trabajadores que lo llevaron a cabo, para dar respuesta a los interrogantes que dieron origen a la investigación: ¿cómo se representa el CAI a través del discurso de sus trabajadores?, ¿cómo lo definen? Para,

luego, alcanzar el objetivo pragmático que originó nuestro trabajo: revalorizar el discurso de los trabajadores del CAI como protagonistas del proceso de apoyo a las trayectorias escolares y como actores principales del fenómeno social estudiado.

Para efectuar el análisis se desarrollaron diferentes entrevistas entre los trabajadores del CAI. Además, se exploraron las normativas y documentos que dieron forma al programa CAI y la correspondiente descripción del grupo social elegido. Asimismo, se consideraron las características sociales, económicas y espacio-temporales.

El trabajo realizado se vio enriquecido por teorías de procesos sociales y educativos directamente imbricados con el programa. Esto condujo a la construcción de significados valiosos y representativos del fenómeno en cuestión, aportando conocimiento científico para el campo de la Comunicación Social y enriqueciendo el campo de las investigaciones sociales.

## Índice

Resumen .....	1
Contenido .....	3
Capítulo 1. Descripción del tema .....	7
Centro de Actividades Infantiles – CAI .....	7
Escuela Primaria N° 290: el prototipo perfecto para la aplicación del Programa .....	9
Punto de partida: el discurso del Estado .....	11
Investigaciones que guiaron la búsqueda .....	14
Capítulo 2. Marco teórico .....	17
Construcción social de la realidad .....	17
Una perspectiva discursiva de las representaciones sociales .....	18
Representaciones sociales y comunidad.....	20
Las representaciones sociales como ideología en los discursos .....	20
Capítulo 3. Metodología.....	22
Análisis Crítico del Discurso.....	22
La perspectiva sociocognitiva del ACD .....	23
Las categorías del ACD.....	24
Estudio de los temas y de los significados .....	26
La construcción del corpus .....	30
Capítulo 4. Análisis .....	34
Primera etapa del análisis .....	35
Segunda etapa del análisis .....	37
MP 1. En el CAI se enseñan los valores, el respeto, la cooperación.....	37
MP 2. El CAI existe como una necesidad de esta comunidad educativa .....	38
MP 3. El CAI brinda una contención a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad social.....	40
MP 4. En el CAI se reflejan las diferentes carencias de los alumnos.....	41
MP 5. El CAI muestra a los niños que otra realidad es posible .....	42
MP 6. El CAI genera espacios de disfrute para chicos y grandes. ....	43
MP 7. En el CAI se aprende a trabajar en equipo.....	44
MP 8. Los resultados positivos del CAI pueden percibirse en la conducta de los alumnos.....	45
MP 9. Las actividades del CAI están pensadas para ayudar. ....	46
MP 10. Los resultados positivos (del CAI) deberían continuar viéndose. ....	47
Tercera etapa del análisis.....	47

Cuarta etapa del análisis .....	49
Capítulo 5. Conclusiones.....	51
Anexo I.....	55
Entrevista N° 1: Claudia Muñoz – Coordinadora CAI.....	55
Entrevista N° 2: Rocío Ledesma – Maestra Comunitaria CAI.....	58
Entrevista N° 3: Silvana Palamara – Maestra Comunitaria CAI.....	60
Entrevista n° 4 : Sebastián Basse – Tallerista.....	62
Entrevista n° 5: Leticia Flores – Tallerista .....	64
Entrevista n° 6 : Cintia Godoy – auxiliar.....	66
Bibliografía.....	67



## Introducción

Esta tesis fue realizada para la finalización de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional del Comahue. Se elaboró entre los años 2016 y 2020 y tiene como protagonistas a los miembros de un programa educativo llamado Centro de Actividades Infantiles (CAI), que funcionó entre los años 2012 y 2017 en la Escuela N° 290 de General Roca, Río Negro.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar las representaciones sociales que los propios trabajadores del CAI tienen de este programa. Asimismo, un segundo objetivo es revalorizar su discurso como actores coprotagonistas de este fenómeno, destacando su sentido de pertenencia a la comunidad de la que forman parte.

Es importante aclarar que identificar las representaciones sociales de un grupo o comunidad requiere de técnicas efectivas y específicas tanto para la recolección de datos, como para el análisis y el procesamiento de estos. Una representación social es una realidad construida, un modo de ver el mundo que los miembros de una comunidad comparten. Conocer las representaciones sociales sobre el CAI nos permitirá revalorizar las voces de los que hacen el programa, y conocer su importancia para la comunidad educativa de la Escuela 290.

El campo de la Comunicación Social comprende una realidad compleja que demanda la integración de distintos conocimientos, así como la necesidad de interrogar la realidad desde la investigación social. Se presentan y consolidan diferentes métodos y técnicas de indagación que fomentan la investigación científica con el fin de aplicarse al análisis e interpretación de problemas de la Comunicación Social. Lo que buscamos, en definitiva, es identificar y valorizar los discursos de las personas que forman parte de la comunidad educativa de la Escuela 290, reflexionando sobre su tarea y revalorizando su discurso como representativo y significativo de este fenómeno social. Dentro de nuestra investigación establecimos la siguiente hipótesis como guía o explicación tentativa del fenómeno investigado: para sus trabajadores, el CAI es una necesidad primordial en las trayectorias escolares de los niños y niñas de la comunidad.

Investigar las representaciones sociales que una comunidad tiene de un fenómeno social que la atraviesa, como el CAI, implica conocer los intereses y motivaciones de la comunidad, sus opiniones, creencias, roles y sentidos que se generan al interior del grupo.



Creemos que los discursos de los grupos sociales reproducen estructuras mucho más profundas, y a este fin nos interesa dilucidarlas, conocerlas, explicarlas.

Nos preguntamos cómo se representa el CAI a través de los discursos de sus protagonistas, qué significa el CAI para ellos y cómo lo definen. Fijamos de esta manera los siguientes objetivos, que fueron la guía principal de nuestra investigación.

En primer lugar, y como objetivo general, buscamos conocer las representaciones sociales del CAI. Las representaciones sociales son entendidas aquí como categorías representativas del discurso social, en tanto herramientas para la construcción del conocimiento científico dentro de las investigaciones sociales.

En segundo lugar, trazamos como objetivo pragmático revalorizar el discurso de los trabajadores del CAI como protagonistas del proceso de apoyo a las trayectorias escolares, y como actores principales del fenómeno social estudiado.

Y, por último, buscamos alcanzar cuatro objetivos específicos que guiaron el proceso de investigación realizado. Estos son: ponderar el programa CAI como recurso de enseñanza dentro de la comunidad educativa de la Escuela 290; resignificar la función de los trabajadores como acompañantes del proceso de contención de los niños; conocer los valores y las enseñanzas que se priorizan en el centro; y, finalmente, conocer las representaciones sociales que los trabajadores tienen sobre vulnerabilidad social y la forma en que esta categoría fundamenta su labor.

El trabajo realizado se expondrá en las siguientes páginas organizado en capítulos para su mejor comprensión. En el primer capítulo, se presentará el tema de nuestra investigación y el recorte espacio temporal realizado, además de una selección de trabajos que sirvieron como referentes metodológicos y teóricos de nuestra investigación. Seguidamente, en el capítulo dos, se explican una serie de conceptos y teorías que fundamentan nuestro trabajo, esto conforma el marco teórico.

En el capítulo tres, se describe la metodología utilizada y la selección de categorías analíticas; y se fundamenta la selección de entrevistas y el armado de corpus. Luego, en el capítulo cuatro se presenta el análisis realizado, acompañado de los cuadros correspondientes.

Finalmente, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones obtenidas luego del trabajo de investigación realizado. Se vinculan las diferentes categorías del discurso con la teoría y la metodología seleccionadas y se presentan los resultados del análisis de las representaciones sociales de los trabajadores del CAI.

## Capítulo 1. Descripción del tema

### Centro de Actividades Infantiles – CAI

Los CAI fueron creados en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación y fueron destinados a las escuelas primarias más vulnerables del país. La creación de estos centros constituyó la expresión de una política socio educativa integral orientada al fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas que así lo requerían.

Dice la presentación general del programa:

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) forman parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación ha impulsado con el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad educativas de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. En este sentido, los CAI forman parte de una política educativa nacional orientada a la justicia social. (Ministerio de Educación, 2012 I: 5).

Los CAI constituyeron una política socio educativa en el nivel primario orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requerían apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios, con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación. Además, según las políticas que respaldaron el proyecto, estos espacios tenían como objetivo ampliar el universo cultural de los niños, ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades socioculturales y comunitarias.

En definitiva, los CAI tenían el objetivo de brindar “apoyo escolar” a los sectores más vulnerables. La necesidad de dicho apoyo podía deberse a distintas causas: ingreso tardío en el inicio de la escolaridad, repitencias reiteradas, abandonos temporarios o permanentes, etc.

Al referirnos a las trayectorias escolares de los alumnos, es importante señalar que este concepto comprende las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas, los condicionamientos materiales de vida de los alumnos y las estrategias individuales que se ponen en juego durante la escolarización.

Cuando hablamos de trayectorias educativas, nos referimos al recorrido educativo que hacen los niños y las niñas que tienen acceso a ámbitos extraescolares y allí participan en actividades artísticas, deportivas, científicas, entre otras (Ministerio de educación, 2012 I). En el marco de estas actividades culturales, se producen no sólo procesos de aprendizajes cognitivos, sino también diversas y específicas formas de relación con el saber y con los otros. En muchos casos, además, se generan espacios que son muy propicios para consolidar y/o renovar los vínculos inter- generacionales.

Desde esta perspectiva, en los CAI los niños y las niñas participaban en diversas actividades: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas y otras que se consideren relevantes en la comunidad. Estas propuestas estaban a cargo de maestros talleristas que las diseñaban considerando la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social. Los diferentes talleres que ofrecían los Centros, en su conjunto, constituían el Proyecto Socioeducativo CAI. El Coordinador Institucional era el responsable de su diseño e implementación, con la participación de los demás integrantes del equipo.

Los maestros comunitarios eran otros agentes de los CAI. La acción del maestro comunitario no estaba aislada del resto de los docentes, maestros de aula y talleristas de la escuela. Los maestros comunitarios diseñaban propuestas de enseñanza alternativas que ayudaban a los niños a superar las dificultades que encontraban frente a los formatos más tradicionales de enseñanza. Involucraban a los alumnos de manera flexible a partir de su realidad específica y consideraban el acuerdo con las familias para diseñar las actividades pedagógicas. Realizaban visitas domiciliarias y elaboraban informes sobre los casos abordados.

En este sentido, los maestros comunitarios articulaban sus intervenciones con las de los talleristas; estimulando y generando vínculos con las familias, así como con las escuelas con el fin de brindar oportunidades para alcanzar la igualdad y la calidad educativa. En los CAI, los niños y las niñas contaban con apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad por parte de las y los maestros comunitarios;

los Proyectos Socioeducativos que se diseñan y desarrollan en los CAI, involucran a la escuela, la familia y al entorno comunitario. Como parte de una política educativa nacional que se concibe federal, esta propuesta representa un punto de partida; es decir, las primeras letras de una composición que se termina de escribir en cada jurisdicción, en cada localidad, en cada escuela sede de un CAI (Ministerio de educación, 2012 I: 7).

En síntesis, los CAI fueron la expresión de una política socioeducativa orientada a la igualdad y la calidad, que buscaba contribuir a dar cumplimiento al derecho a la educación de todos los niños y las niñas y que, desde una perspectiva más amplia, estaba comprometida con la justicia social (Ministerio de Educación, 2012 I).

## **Escuela Primaria N° 290: el prototipo perfecto para la aplicación del Programa**

Si de destinatarios se trata, los CAI fueron pensados para todos los niños y todas las niñas que requirieran apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas. En tanto se promovían actividades socioculturales, todos los niños y todas las niñas de las escuelas sede y de diferentes escuelas cercanas, sus familias y vecinos de la comunidad fueron destinatarios de las actividades organizadas en los CAI.

El CAI funcionaba dentro de la escuela escogida como sede del Programa. La elección se debía al barrio o a la comunidad donde la escuela está inserta, y era misión del Ministerio de educación hacer el ofrecimiento al establecimiento para la implementación del Centro.

A través de talleres y actividades culturales, se ofrecían distintas oportunidades a todos los alumnos de la comunidad. De este modo, el CAI colaboraba en la posibilidad de que el espacio escolar se consolidase como un lugar para los niños y las niñas. Lugar, donde se podían producir encuentros y construir significados comunes a través del intercambio con los otros.

Los CAI funcionaban los sábados durante cuatro horas. Así, se le permitía a la escuela extender su tiempo de enseñanza, lo que posibilitó que el encuentro y la transmisión cultural tomaran otras formas y adquirieran nuevos sentidos.

Este Programa acercó el concepto de familia al contexto educativo y ponderó la importancia de la comunidad educativa en la educación de los alumnos. Dice al respecto el *Cuaderno de Notas* que presenta el proyecto:

Los CAI alientan y/o profundizan el vínculo de la escuela con la comunidad, principalmente con las familias, a través del diálogo y la convocatoria a la participación en actividades que contribuyan directa o indirectamente a mejorar las condiciones de escolaridad (Ministerio de educación, 2012 I: 7).

En definitiva, el CAI buscaba instalar una “nueva forma de hacer escuela”, se llevaban a cabo acciones para fortalecer lazos entre escuela, familia y comunidad, había

una preocupación por el aprendizaje de los niños y la exclusión de la desigualdad. Un CAI era un espacio constituido donde grandes y chicos se unían para superar la vulnerabilidad social.

La escuela primaria N° 290, Alicia A. Selva de Cerutti, ubicada en el barrio “Universitario” de General Roca, alberga a casi 300 niños de allí y de otros barrios cercanos como: Fiske Menuco (Ex - “Toma de las 250”), “Plan 500 viviendas”; etc. (Escuela 290, 2017 a y b). Esta escuela implementó el programa CAI en el año 2012 y continuó su actividad hasta el año 2018 en el cual el programa sufrió recortes y modificaciones resolutiveas que serán detalladas más adelante.

El equipo institucional que conformó el Centro fue cambiado año a año, adecuando los perfiles a los talleres y renovando las propuestas para brindar a los alumnos talleres atractivos y novedosos. El programa CAI funcionó cada año arrojando diferentes resultados y modificándose según las circunstancias. Además de reforzar los contenidos académicos a través de las clases de apoyo pedagógico gratuito que se ofrecía a los alumnos, el CAI fomentaba espacios de contención diferentes a los de la escuela. Se buscaba que los chicos aprendieran jugando, que adquirieran otros conocimientos útiles como taller de cocina, de jardinería, de radio, de carpintería, etc. Asimismo, se reforzaban los aprendizajes acerca de normas y reglas de convivencia, de respeto, de compañerismo.

Las actividades realizadas en el CAI debían estar articuladas con el Proyecto Educativo Institucional de la escuela, para lograr así la interrelación de los contenidos y de los espacios. De esta forma, la escuela 290 incluía en su grilla de actividades al equipo local CAI y sus trabajos.

En su último año, 2017 (año en el que se sustanciaron las entrevistas a los trabajadores), el CAI de la escuela 290 inició sus actividades en abril, implementando talleres de cocina, deporte, medios audiovisuales, ciencia y creatividad. Además, se retomaron las clases de apoyo pedagógico características del programa, las cuales funcionaban tres veces por semana en horario de mañana y tarde atendiendo a los niños en contra turno. El CAI de la escuela 290 recibió niños de la misma escuela y de otras instituciones cercanas. Se realizaron actividades articuladas con la escuela y con la comunidad a la vez que se atendió a las diferentes necesidades que presentaban las familias de los alumnos.

## **Punto de partida: el discurso del Estado**

Hablar de políticas socioeducativas implica introducirse en un sinfín de documentos estatales y normativas jurídicas que explican los por qué y los para qué de tal o cual programa. Sin embargo, para conocer las representaciones sociales de un programa educativo como el CAI, no solo necesitamos las razones que lo impulsaron sino también el contexto sociopolítico de la época y los antecedentes históricos con los que se contaba para poner en acción el proyecto.

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) formaron parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación impulsaron, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad educativas de los niños y las niñas que se encontraban en contextos de mayor vulnerabilidad social. En ese sentido, los CAI formaron parte de una política educativa nacional que hacia el 2010 estuvo orientada a la justicia social.

La igualdad y la calidad educativas han sido definidas y desarrolladas en innumerables trabajos en el campo educativo ofreciendo los mismos un amplio abanico de sentidos e interpretaciones. Aquí nos referimos a la igualdad y a la calidad educativas en los términos de Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional emitida en el año 2006, que regula el derecho a enseñar y aprender en todos sus niveles.

Menciona la citada Ley en su primer apartado, capítulo II acerca de los fines y objetivos de la política Educativa Nacional:

Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Ley Nacional de Educación, 2006).

Asimismo, los CAI, en cuanto se inscribieron en el nivel de educación primaria, procuraban contribuir a resolver problemas específicos del nivel. En este sentido, el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con Presidencia de la Nación, en la gestión de Cristina Fernández de Kirchner, presentaban en el 2010 un documento llamado: “Políticas prioritarias para el nivel primario” donde desarrollaban sus orientaciones y estrategias tendientes a hacer efectivas las políticas que para el nivel primario habían sido consensuadas en el marco del plan trienal para la educación obligatoria. El mismo tenía como propósito aportar a la consolidación de una política pública que recupere para el Estado su plena capacidad de dar respuesta a los desafíos que en el campo del derecho a la educación se plantean para este nivel.

El Ministerio de Educación de la nación asegura en su documento: “Políticas prioritarias para el nivel primario” año 2010: “Las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas han traído nuevos escenarios a la realidad educativa. Los modelos pedagógicos construidos durante una parte importante de nuestra historia demuestran hoy su insuficiencia ante una realidad que se resiste a ser leída desde aquellos marcos en los cuales nos constituimos en alumnos. La experiencia común que la escuela supo construir, hoy se ve amenazada, los contratos entre escuela y familia alterados, la misma noción de infancia puesta en tela de juicio” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Año 2010; pp 2).

En muchos casos, estas transformaciones que se mencionan en los documentos del ministerio, y que se presentaron en las últimas décadas en nuestro país, significaron un alto deterioro material y simbólico de los procesos de transmisión dados en la escuela y una profunda interrogación sobre las posibilidades mismas de educar a todos. La confianza en las posibilidades de la acción educativa como modificadora de destinos preestablecidos se resquebrajó ante una sociedad que sostenía la exclusión social ya no como una excepción sino como una realidad a aceptar (Ministerio de Educación 2010).

El Estado nacional reasumió, desde el 2003 y después de décadas, la responsabilidad por recuperar la escuela como espacio de enseñanza y revalorizar su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales, constructora de ciudadanía. Las desigualdades sociales y personales muchas veces se convirtieron en barreras al aprendizaje, esto motivó a que las Modalidades del Sistema educativo desarrollen su labor específica garantizando el derecho a la educación a todas las infancias.

El estado nacional reconocía en el documento citado, y a través de sus políticas, a la escuela primaria como un espacio de oportunidad y lugar de encuentro cotidiano entre las generaciones. Por esto, se implementaron medidas que intentaron consolidar un camino para que la experiencia escolar fuera la más igualadora y enriquecida posible.

En este sentido el CAI se inscribió dentro de Diez Políticas Prioritarias Para el Nivel Primario que reunieron los esfuerzos de los organismos de Estado para que la experiencia construida en la escuela primaria sea lo más igualadora y enriquecida posible. (Ministerio de Educación, 2010). El CAI se creó para la ampliación de las trayectorias educativas y el fortalecimiento de la trayectoria escolar de los niños/as en situación de vulnerabilidad. Es decir, el proyecto inicial proponía contribuir a alcanzar la inclusión plena en el nivel y partía de un supuesto que relaciona la inclusión social y educativa. En



este marco, el Proyecto fue parte de las políticas del nivel y, al mismo tiempo, apuntaba a tener alto nivel de desarrollo en la comunidad educativa, a generar intervenciones que involucrasen a las familias, a las organizaciones comunitarias y a la sociedad civil.

Como parte de una política educativa nacional que se concibió federal, esta propuesta representaba un punto de partida; es decir, las primeras letras de una composición que debía escribirse en cada jurisdicción, en cada localidad, en cada escuela sede de un CAI. El Estado garantizaba los marcos legales y fondos financieros para un proyecto que debía elaborarse y ponerse en marcha al interior de cada sede, involucrando a todos los actores sociales de la comunidad: docentes, familias y alumnos.

Por otro lado, y a nivel provincial, los CAI fueron establecidos por la diferentes Resoluciones que a partir del 2012 se emitieron desde Viedma a toda la provincia. En cada una de ellas, se elaboraba la Normativa Jurisdiccional que regulaba la implementación del Proyecto, de acuerdo con lo requerido en los lineamientos nacionales y sujetos al financiamiento del proyecto con fondos nacionales. Se aprobaba desde las mismas el funcionamiento de cada una de las sedes de la provincia: en 2012 fueron 15 escuelas para la primera etapa, pero se contemplaban hacia el 2015 el funcionamiento de 45 centros en toda la provincia (RESOLUCIÓN 661/2012, 2012: 1).

La resolución 661/12 emitida el 21 de marzo de 2012, por la cual comenzó a funcionar el proyecto CAI en la Escuela Primaria 290 de General Roca, considera los antecedentes de la implementación del proyecto a nivel nacional y expone que la creación de los mismos constituye la expresión de una política socioeducativa integral orientada a la generación de espacios tendientes a propiciar el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas que así lo requieran; ampliando el universo cultural de los niños, y ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades socioculturales y comunitarias.

La mencionada resolución incluía en sus consideraciones iniciales un Protocolo para la elaboración de los proyectos socioeducativos CAI y los criterios de evaluación de estos; un Instructivo de Rendición de los gastos respectivos; y una disposición desde la provincia del personal de servicios generales para la apertura, cierre y mantenimiento de las sedes. Se emitía así la norma legal correspondiente y se designaba para cada año un Referente Jurisdiccional del Proyecto CAI, dos coordinadores socioeducativos y un responsable de la Gestión Administrativa en toda la provincia.

De esta manera, y con la aprobación en cada uno de los documentos del Ministro Provincial de Educación, Hector Marcelo Mango, se dio el marco legal para la implementación de las quince sedes de los Centros de Actividades Infantiles en la provincia, de las cuales en su primera etapa de implementación (2012) la única escuela de General Roca seleccionada fue la escuela primaria N° 290 (más adelante, en 2014 y 2015, se sumaron dos escuelas más de la ciudad).

### **Investigaciones que guiaron la búsqueda**

Por otra parte, y luego de contextualizar el programa CAI en el marco sociopolítico y en el escenario legal correspondiente, es necesario mencionar los trabajos y las investigaciones que de alguna manera guiaron el camino del presente trabajo y la identificación de representaciones sociales en tanto categorías significativas y descriptivas del fenómeno a estudiar.

Cuando se habla de representaciones sociales, podemos hallar numerosos trabajos que se relacionan directamente con la educación. Abordados desde diferentes metodologías y corrientes, estos trabajos dan cuenta de la utilidad del concepto en este campo. Las representaciones sociales permiten conocer esa realidad compartida entre los actores que conforman algún proceso o situación de determinado campo social. Cómo se llega a ellas y cómo se las analiza es lo que interesa para el presente estudio.

María del Carmen Cedres realizó en 2004 un estudio sobre las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar en una escuela de barrio en la provincia de Buenos Aires. Allí, la autora incursiona en el terreno de las representaciones simbólicas acerca de la tarea docente como eje de análisis significativo, lo considera un “actor implicado en su construcción” (Cedres, 2004: 4). Además, en el mencionado estudio se pone de relieve la problemática de la calidad y de la preocupación política (y social) por la educación.

Cedres realiza allí un recorrido exhaustivo, desde el contexto seleccionado hasta el encuadre teórico metodológico utilizado para analizar su objeto de estudio. Mediante encuestas y observación de campo, llega a la identificación y análisis de su problema de

investigación. Lo que esta autora realizó resulta un antecedente relevante para el presente trabajo en tanto que pondera y utiliza la categoría representación social y el alcance de este concepto para abordar el conocimiento de un fenómeno social. Además, realiza un análisis socio-institucional de la escuela donde se efectuó la investigación, lo cual enriquece y afirma sus razones y presenta los datos obtenidos en el trabajo de campo a modo de resultados concretos y conclusiones definidas sobre su estudio.

Otro trabajo que resultó un antecedente útil para esta investigación fue el de Laura Bustamante, “Representaciones de los padres acerca de la escuela primaria. Creencias, opiniones, valoraciones e imágenes sobre la buena escuela y la escuela ideal”, realizado en la ciudad de Córdoba y presentado en Buenos Aires, en el Congreso Iberoamericano de Educación, en septiembre del 2010. Allí la autora buscó acercarse a las significaciones que la sociedad asigna a la escuela centrándose como núcleo principal en los padres de niños en edad escolar, considerándolos: “actores sociales en relación estrecha y permanente con la misma, pero en un lugar externo al objeto” (Bustamante, 2010; 9). Utilizando el concepto de representación social, la autora logró una aproximación a las valoraciones, actitudes, creencias y opiniones que los padres de niños escolarizados tienen sobre la escuela como institución social y así consigue arrojar luz sobre el papel atribuido a la misma: “se considera que las representaciones construidas por los padres acerca de la escuela son puestas en práctica al momento de elegir, describir y evaluar a la misma, argumento que sustenta nuestro interés en conocerlas” (Bustamante, 2010; 9).

Este trabajo resultó fundamental para darle a las opiniones de los diferentes actores del CAI la importancia debida en cuanto protagonistas del fenómeno social, y en tanto portadores de un discurso significativo y representativo de la realidad que construyen.

En el 2015, Maria Florencia Bisconti escribió “La pobreza desde el discurso de los Pobres: Análisis semiótico de las voces del Barrio El Sauce” (Villa Regina, Rio Negro, 2015). Esta investigación pone central atención en las representaciones sociales y en lo que los discursos de los actores sociales construyen como realidad. El uso de análisis del discurso hizo atractivo y pertinente este trabajo, ya que se describieron con detalle las técnicas aplicadas y el uso de formaciones discursivas propias de otra metodología de investigación cualitativa, pero interesante en su ejecución y en el análisis obtenido.

El uso de entrevista en todos los casos, y la descomposición de frases habladas en categorías del discurso, convirtieron este trabajo en uno de los antecedentes

metodológicos de mi investigación. Aunque el tema no se relaciona directamente con la educación, el camino recorrido por Bisconti y el completo desarrollo de las operaciones analíticas, ayudaron a conformar el esqueleto de lo que fue la selección de categorías y su posterior análisis en el presente trabajo.

## Capítulo 2. Marco teórico

### Construcción social de la realidad

¿Cómo construimos la realidad? ¿Cómo interpretamos los diferentes fenómenos que nos rodean? ¿Cómo incide nuestra visión de la realidad en nuestras conductas? ¿Cómo formamos opiniones y cómo las compartimos?

En el presente trabajo partimos del presupuesto básico de que “la realidad se construye socialmente por medio de sus diversos actores” (Berger y Luckmann, 1974: 128). Cada individuo forma su propia opinión y elabora una particular visión de la realidad, sin que esto signifique que se trate de un proceso individual.

La participación de las personas en diferentes categorías sociales y grupos constituye una fuente de determinación que incide en la elaboración individual de la realidad social. Esto es precisamente lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos. La realidad de la vida cotidiana, por lo tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. El medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y en la forma en que perciben y representan la realidad social (Berger y Luckmann, 1974).

El conocimiento se genera y se construye intersubjetivamente, y la generación y construcción social de dicho conocimiento pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones; son el lenguaje y la comunicación los que transmiten y crean la realidad (Sosa, 2010).

Cuando las personas hacen referencia a los diferentes objetos sociales, cuando los explican, los evalúan o los clasifican, es porque tienen una representación social de ese objeto. Existen múltiples definiciones de lo que son las representaciones sociales. Sergei Moscovici, citado en Sosa (2010), propuso el concepto de “representación social” en 1961: “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Sosa, 2010: 87).

Irene Vasilachis de Gialdino, por su parte, dice que

una representación social representa la realidad, es una construcción simbólica que los sujetos creamos o a la que acudimos para interpretar el mundo y, como tal, contiene muchos supuestos. Las representaciones sociales son inevitables porque las personas conocemos a través de ellas.” (Vasilachis de Gialdino, 2008: 1).

Como puede deducirse de las definiciones mencionadas, las representaciones sociales representan el mundo, ya que no son el mundo, más bien constituyen las creencias del sujeto sobre el mundo. Son consecuencia de un proceso cognitivo que, a partir de los estímulos del medio, cada sujeto realiza.

En definitiva, la teoría de las representaciones sociales se ha convertido en una valiosa herramienta para diferentes disciplinas, cada una de las cuales ofrece sus propias metodologías para identificarlas en una comunidad.

## **Una perspectiva discursiva de las representaciones sociales**

Los seres humanos, a lo largo de los años pudieron evolucionar y transmitirse entre sí las representaciones almacenadas y las creencias a través del lenguaje. Es que el lenguaje no es solamente un medio o instrumento para perfeccionar la comunicación: es una poderosa herramienta cognitiva que ha permitido la formación y complejización de las representaciones y ha posibilitado la transmisión e intercambio de esas representaciones entre los miembros de la especie:

es por medio del lenguaje que las representaciones no están limitadas a ser de algún modo un reflejo del mundo que los rodea, sino que pueden ser algo hasta cierto punto diferente del mundo: en las representaciones los seres humanos 'completan' el mundo o le agregan elementos (Raiter, 2002: 13).

A partir de esta lectura del lenguaje podemos identificarlo y definirlo como medio de transmisión de representaciones. Mencionamos hasta aquí un mecanismo, el de formación de representaciones sociales, y una actividad, la de transmitir estas representaciones. Por el primero queda garantizado que cada miembro de la especie forme sus propias representaciones, por la segunda, que estas se compartan.

A lo largo de la historia los seres humanos siempre tuvieron y se transmitieron representaciones, pero estas han cambiado, no son permanentes, como sí lo son el mecanismo y la actividad. De este modo como queda dicho: “los seres humanos tienen representaciones permanentemente y estas representaciones formarán parte de la concepción del mundo que la comunidad tenga en un momento determinado” (Raiter, 2002: 17).

Dado que los mecanismos biológicos de construcción de representaciones son idénticos para todos los miembros de la especie, si todos recibiesen los mismos estímulos todos tendrían, idealmente, idénticas representaciones. Sin embargo, esto no sucede.

Las razones por las que las representaciones difieren entre sí son diversas. No todos nacemos en el mismo momento, ni en el mismo lugar, por lo que los estímulos recibidos no son los mismos. Tampoco tenemos todos los mismos intereses, en una sociedad dividida en clases, los deseos, las ambiciones, los sentimientos y necesidades condicionan la construcción de imágenes y su percepción.

Así, las personas forman, y por lo tanto transmiten, representaciones diferentes. Todo esto se da en el marco de la comunicación, por medio de la cual transmitimos y compartimos en cierto nivel, aspectos de la realidad. Es decir que, dentro de una comunidad lingüística, las representaciones son lo suficientemente compartidas como para permitir la comunicación.

El intercambio de las representaciones es por medio de la comunicación. Tanto la comunicación oral como la comunicación escrita permiten a los seres humanos transmitirse las imágenes creadas individualmente, siendo reproducibles gracias a la comunicación. Sin embargo, pese a que no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales, las representaciones sociales sí pueden convertirse en individuales. Es más,

las representaciones sociales, como tales, trabajan como marco para la formación de las individuales [...] en una sociedad determinada no nos comunicamos con un sencillo rol de hablantes. En una sociedad determinada nos comunicamos desde roles sociales (padres, docentes, amigos, funcionarios, políticos, periodistas) y los distintos roles sociales no tienen las mismas posibilidades de enunciar, ni lo que enuncian tiene el mismo prestigio, por lo que los estímulos lingüísticos no tienen todo el mismo carácter (Raíter, 2002: 14- 8).

Cuando abordamos el análisis de los contenidos, el estudio de las representaciones sociales adquiere mayor importancia, y un claro interés social, porque los contenidos de las representaciones no son neutros. Nos referimos aquí a las consecuencias que las representaciones sociales tienen en la vida cotidiana de los miembros de una comunidad, así como consecuencias en el entorno de esa comunidad.

Cuando hablamos, como ya dijimos, no podemos hacer otra cosa que transmitir los contenidos de nuestro sistema de creencias, es imposible transmitir algo que no tengamos almacenado previamente, las emisiones son planificadas desde las creencias. Ahora bien, dentro de las creencias que poseemos está también la representación de nuestro rol social y la del rol social de nuestros interlocutores. De este modo, analizar el contenido de las creencias nos permite no solo investigar acerca de qué contenidos



podemos transmitir sino también desde qué roles y a qué otros roles se les puede transmitir.

## **Representaciones sociales y comunidad**

Ahora que sabemos que la producción y comprensión lingüística no puede realizarse más que desde los propios sistemas de creencias, debemos postular también que dentro de una comunidad los contenidos de estas creencias, las imágenes y representaciones construidas deben ser lo suficientemente compartidas como para permitir la comunicación entre sus miembros.

Para poder comunicarnos, entonces, necesitamos compartir creencias, y así entendemos que los miembros de una comunidad lingüística comparten una cantidad importante de representaciones. Más relevante aun, entendemos que las representaciones que son socialmente compartidas son las que dan cohesión a la comunidad, de modo que sin ellas la comunidad como tal no existiría.

Cuando hablamos de representaciones sociales nos referimos a las que son compartidas por grupos sociales: conjunto de individuos con roles, situaciones, deseos, aspiraciones, hábitos, situación ocupacional, grupo étnico o cualquier otra que sea diferenciadora y permita potencialmente la creación de una identidad colectiva.

Hablamos entonces de la importancia y el valor otorgado a las diferentes representaciones que una comunidad comparte. Lo cual se convierte en objeto de estudio y en la materia prima a analizar aquí: las representaciones que un grupo de individuos tiene de un fenómeno social del que ellos mismos son protagonistas, como lo es un CAI de una escuela barrial de General Roca.

## **Las representaciones sociales como ideología en los discursos**

En 1998, el lingüista holandés Teun van Dijk escribió *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Allí, este autor afirma que las ideologías son creencias sociales compartidas por colectivos o grupos sociales específicos. Desde esta perspectiva lo que el autor hace es afirmar la preexistencia de las ideologías, y definir las como la base de las representaciones sociales.

Para van Dijk, las ideologías son esencialmente sociales, esto es, compartidas por miembros de grupos o colectivos de personas. Grupo, intereses y conflicto son las piezas clave de este autor en su definición de ideología. Las ideologías se estudian en los discursos. van Dijk define discurso como una forma de interacción social. El discurso es entendido como un medio por el cual las ideologías se comunican en la sociedad, y, de este modo, ayudan a reproducir el poder y la dominación de grupos o clases específicas:

Todo discurso es producto de una sociedad estratificada, dinámica, de relaciones y prácticas constituidas en gran medida por luchas de poder, con antagonismos y conflictos entre los diversos actores que conforman el tejido social. Como tal, todo discurso dice mucho acerca de la posición social de su hablante – su estatus, el nivel económico al cual pertenece, la inclinación política, los valores que sostiene- pero sobre todo del grupo al cual pertenece (Sosa, 2010: 116).

De esta forma, comprendemos el valor significativo del discurso y su papel preponderante en nuestra investigación. El uso del lenguaje por parte del individuo en una práctica discursiva guarda en su seno matices ideológicos desde donde critica o propone, converge o diverge sobre materias y situaciones que le interesan. Es decir, “todos los discursos tienen, en mayor o en menor medida, este matiz ideológico que guía los intereses y objetivos de su emisor que son siempre los de su grupo de pertenencia” (Sosa, 2010: 116).

Según Van Dijk, siempre hay interdependencia entre el discurso y lo ideológico. Esto quiere decir que el discurso, entre otras funciones, tiene el papel de producir y reproducir ideologías. Si se quiere saber qué ideologías circulan en la sociedad, cómo funcionan, es determinante observar las manifestaciones discursivas de los actores sociales.

Uno de los métodos que Van Dijk propone para analizar los discursos sociales es el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Este método se centra en los problemas sociales y en el papel del discurso en la reproducción de abuso de poder o dominación. Por su actitud investigadora y su enfoque multidisciplinar, es el método utilizado en la presente investigación.

### **Capítulo 3. Metodología**

Una investigación científica en el ámbito de las ciencias sociales necesita disponer de un conjunto de operaciones y técnicas que serán empleadas para la producción de conocimiento científico. La metodología empleada es una parte compleja y requiere mayor cuidado por parte del investigador. Más que una descripción formal de los métodos y técnicas a ser utilizados, indica las opciones y la lectura operacional que el investigador realiza del marco teórico.

El análisis del discurso es una línea reciente, en términos de teoría social. En sus perspectivas actuales, esta corriente se nutre de elementos de la semiótica, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la etnografía del habla, etc. El análisis del discurso se refiere en general a los intentos por estudiar la organización del lenguaje más allá de la oración, y se centra en el análisis de este en su contexto social (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). El ACD considera al lenguaje como una práctica social y se centra en los modos de dominación política y social que se reproducen a través de los textos (Marradi, Archenti Y Piovani, 2007).

Vasilachis de Gialdino (1992) revaloriza el lenguaje al aplicar técnicas de análisis del discurso a la investigación social empírica. Su propuesta metodológica pretende abordar el análisis lingüístico de textos orales o escritos, considerando las siguientes premisas:

- el lenguaje es una forma de producción y reproducción del mundo social,
- el contexto determina el significado y alcance de las emisiones y su producción, así como el contenido de las interpretaciones,
- el análisis lingüístico puede contribuir a la comprensión del sentido de la acción en la interacción comunicativa, y
- el intérprete debe asumir la perspectiva de los actores y reconocer los significados que ellos le dan a su acción y a la de otros dentro de un contexto dado. (Vasilachis de Gialdino, 1992).

#### **Análisis Crítico del Discurso**

Teun van Dijk presenta algunos principios para poder emplear de forma eficaz el ACD. Este autor hace hincapié en la diversidad de disciplinas y de enfoques con que el

análisis se puede llevar a cabo contribuyendo a las diferentes investigaciones sociales. Pero... ¿qué es el ACD?

El ACD es una perspectiva crítica sobre la realización del saber: es un análisis hecho con una actitud. Este método se centra en los problemas sociales y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de los grupos dominados, y apoya su lucha contra la desigualdad. El ACD combina una especie de “solidaridad con los oprimidos” (van Dijk, 2003: 6) con una actitud de oposición contra quienes buscan legitimar su poder. Podemos decir que el objetivo del ACD es el estudio crítico de la reproducción discursiva de la dominación en la sociedad.

Debido a su combinación de saber y de responsabilidades sociales, el ACD ha de ser un saber riguroso. Su combinación de teorías y disciplinas imbricadas en el análisis dan cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales. El ACD se caracteriza por ser un método explícito y sistemático que permite generar observaciones útiles y cognitivamente fiables. En el ACD, la elaboración de teoría, la descripción, la formulación de problemas y su aplicación se encuentran íntimamente entrelazados.

Estas características del ACD y el reconocimiento que hace del discurso de un grupo minoritario, representado y descrito como sectores vulnerables -como es el caso de los destinatarios de los CAI-, convirtió a este método en particular en una herramienta útil para el presente trabajo. Además, su aplicación responde a la característica de ser accesible, lo cual hace que las conclusiones sean posibles de compartir con otros, en especial con el sujeto/objeto de estudio, en este caso, los miembros del CAI.

### **La perspectiva sociocognitiva del ACD**

Dice van Dijk en su explicación del método ACD: “habiendo destacado la necesidad de un ACD amplio, diverso, multidisciplinar y orientado a los problemas (sociales), limito mis propios esfuerzos al ámbito definido por el triángulo *discurso-cognición-sociedad*” (Teun van Dijk, 2003: 9). Cabe mencionar que “discurso” se utiliza en el amplio sentido de acontecimiento comunicativo, lo que incluye entre otras formas, las de interacción conversacional y entrevista (utilizadas en este trabajo).

Por otro lado, el término “cognición” implica tanto la cognición personal como la cognición social, las creencias y los objetivos, así como las valoraciones y las emociones, junto con cualquier otra estructura, representación o proceso mental o memorístico que haya intervenido en el discurso y en la interacción.

Y, por último, la voz “sociedad” se entiende de forma que incluya tanto las microestructuras locales de las interacciones cara a cara detectadas, como las estructuras más globales, societales y políticas que se definen de forma diversa en términos de grupos, de relaciones de grupo (como las de dominación y desigualdad), de movimientos, de instituciones, de organizaciones, de procesos sociales o de sistemas políticos, junto con otras propiedades más abstractas de las sociedades y de las estructuras (van Dijk , 2003).

Podemos considerar, entonces, en el marco del ACD, que la unión de estas dos dimensiones del triángulo (cognición y sociedad) define el contexto relevante del discurso. Y entendemos que un adecuado análisis del discurso requiere simultáneamente un detallado análisis cognitivo y social. Asimismo, solo la integración de estas explicaciones puede lograr una adecuación descriptiva, explicativa y, sobre todo, crítica en el estudio de los problemas sociales.

Advertimos, finalmente, que el ACD no es un método concreto que pueda aplicarse al estudio de las problemáticas sociales, sino que:

Para cada estudio debe procederse al completo análisis teórico de una cuestión social, de forma que seamos capaces de seleccionar qué discurso y qué estructuras sociales hemos de analizar y relacionar. Además de esto, los métodos de investigación concretos dependen de las propiedades del contexto de la investigación erudita: objetivos, participantes, instalaciones y usuarios, lo que incluye también sus creencias e intereses (van Dijk, 2003: pp. 147).

## **Las categorías del ACD**

En su obra *Las cosas del decir*, Helena Calsamiglia y Amparo Tusón recopilan las reglas operacionales de este método para su interpretación. Las autoras afirman:

El análisis de contenido del texto desde la perspectiva de van Dijk (1977, 1978, 1980) proporciona una aproximación analítica que parte del conjunto del texto, entendiendo este como una unidad global. En vez de partir de la oración y sus componentes, parte de la hipótesis de unidades superiores de contenido a las que llama Macroestructuras (Calsamiglia y Tusón, 1999: 224).

La macroestructura es la proposición subyacente que representa el tema de un texto y constituye la síntesis de su contenido. La macroestructura es una construcción realizada por la persona que interpreta el texto. Podemos mencionar, por ejemplo, una de las macroestructuras obtenida de nuestro corpus de entrevistas (Anexo N°1) y analizada en el Capítulo 4: “en el CAI se enseñan los valores, el respeto, la cooperación”.

Al tener en cuenta el conjunto del texto, van Dijk (2003) propone considerar la hipótesis de que en la unidad textual hay dos niveles: el global, representado en las macroproposiciones; y el local, representado en las microproposiciones. Las macroproposiciones derivan de conjuntos de microproposiciones que, relacionadas entre sí, manifiestan una unidad de contenido común. Por ejemplo, derivadas de la macroproposición mencionada (“en el CAI se enseñan los valores, el respeto, la cooperación”), están las siguientes microproposiciones: “en el CAI se enseña el respeto”, “en el CAI se enseña la cooperación” y “en el CAI se enseñan las reglas” (Cfr. Capítulo 4).

Las macroproposiciones no son necesariamente explícitas, sino que son proposiciones que se derivan: a) del contenido explícito de las microproposiciones y b) de los conocimientos implícitos asociados a ellas (Calsamiglia y Tusón, 1999). La propuesta de van Dijk se genera a partir de la asunción de que la estructura global del contenido proviene de la capacidad de resumir y de recordar un texto y, por tanto, de reducir su significado a lo esencial (Calsamiglia y Tusón, 1999). Para llegar a captar lo esencial, se realizan varias operaciones mentales regidas por unas macrorreglas determinadas que serán explicadas a continuación.

En una primera instancia, tenemos la macrorregla de supresión. Esta sostiene que todo texto que se quiere re-formular de forma sintética tiene que sufrir operaciones de borrado, de eliminación de información secundaria y accidental, para mantener la información relevante.

Luego, tenemos la macrorregla de integración, que incorpora la información de varios enunciados en un solo enunciado que la incluya. Esto se da cuando lo dicho en los enunciados son condiciones, constituyentes o consecuencias de la información contenida en él.

En tercera instancia, debemos considerar la macrorregla de construcción, que parte de un conjunto de enunciados que se pueden integrar en otro nuevo que debe ser

construido, y, por tanto, hay que buscar un nuevo modo de referirse al conjunto de informaciones incluidas en las proposiciones.

Y, finalmente, existe la macrorregla de generalización, según la cual se transforma el texto sustituyéndolo por elementos conceptuales más extensos, que incluyan a los primeros. Estas cuatro reglas activan operaciones de niveles más amplios, de interpretación y análisis de textos. A lo largo de este trabajo fueron utilizadas y aplicadas para la obtención de los enunciados que conformaron el objeto de nuestro estudio.

## **Estudio de los temas y de los significados**

### **Macroestructuras**

Partimos del saber compartido de que los temas de una conversación cualquiera desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción, sobre todo cuando queremos analizar estas conversaciones en la búsqueda de representaciones sociales.

Teun van Dijk define los temas del discurso como macroestructuras semánticas derivadas de las “microestructuras” de significado. En nuestro trabajo, presentamos las microestructuras como “microestructuras semánticas” en un primer nivel de abstracción, para luego obtener los temas o “macroestructuras semánticas”:

Los temas representan el asunto de que trata el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante del discurso y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones. Los temas son el significado global que los usuarios de una lengua establecen mediante la producción y la comprensión de discursos, y representan la esencia de lo que más especialmente sugieren (Van Dijk, 2003).

En nuestro caso particular, los temas del discurso no fueron observados directamente, sino que, mediante el método de recolección de datos utilizado, la entrevista, los temas fueron inferidos del discurso.

### **Significados locales**

Otra de las dimensiones de análisis que van Dijk menciona en su texto son los significados locales. Aquí se toman en cuenta los significados de las palabras y las estructuras de las proposiciones. La razón para este análisis es principalmente contextual.



los significados locales son el resultado de la selección que realizan los hablantes en función de los modelos mentales que tengan de los acontecimientos, o de las creencias de carácter general que comparten socialmente (...) Los significados locales son el tipo de información que más directamente influye en los modelos mentales, y por lo tanto en las opiniones y en las actitudes de los destinatarios (van Dijk, 2003; 154).

Aquí son tenidos en cuenta los significados implícitos o indirectos como las implicaciones, los presupuestos, las ambigüedades y otros. Una información es implícita cuando su significado puede ser inferido de un texto sin que el texto lo haya expresado de manera implícita. Esto significa que la información implícita es parte del modelo mental de los hablantes, pero no del discurso.

Al analizar los significados locales podemos atender a opiniones, presupuestos, omisiones, uso de figuras retóricas, etc., de cada uno de los hablantes. Pero debemos tener muy en cuenta que la elección de estas categorías se haya doblemente vinculada al contexto: en primer lugar, por nuestros propios objetivos de investigación, nuestro problema de investigación y la relevancia social de nuestra investigación. Y, en segundo lugar, se vincula por los objetivos y las creencias de los hablantes, sus papeles sociales, las posiciones institucionales, etc.

### **Modelos Contextuales**

Los objetivos críticos del ACD solo pueden cumplimentarse si las estructuras del discurso se ponen en relación con las estructuras de los contextos globales y locales. Cuando hablamos de modelos contextuales nos referimos a aquellas observaciones sobre ideologías, objetivos de los grupos y las instituciones sociales, etc. Sin embargo, según van Dijk (2003), no existe nada semejante a una teoría explícita del contexto. Por lo cual, solo disponemos de ciertos fragmentos de teoría, que el autor recopiló para analizar los contextos de los discursos.

En primer lugar, están los contextos globales. Los contextos globales se definen por las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas en las que tienen lugar los acontecimientos comunicativos. En el ACD, estas estructuras constituyen con frecuencia la lógica crítica y explicativa última del discurso y de su análisis.

En segundo lugar, está el contexto local. Se define habitualmente en términos de las propiedades de la situación inmediata e interactiva en la que tiene lugar el acontecimiento comunicativo. Podemos relacionar a este contexto las características

generales del ámbito (institucional, empresa), de los participantes, así como las características de sus intenciones, objetivos, conocimientos, normas y otras creencias. Entendemos que estos contextos limitan las propiedades del texto y la conversación. Es decir: “lo que decimos y cómo lo decimos depende de quién habla a quién, de cuándo y dónde lo hace, y de qué propósito le anima” (van Dijk, 2003: 161).

Para sintetizar, cuando hablamos de modelos contextuales nos referimos a las características que rodean el acontecimiento comunicativo. Estas características se dividen en el contexto global, que supone las estructuras social, política, cultural e histórica; y el contexto local, que incluye aquellas que tienen que ver con la situación inmediata del hecho comunicativo: ambiente, acción del discurso, participantes, objetivos, intenciones, ideologías, etc.

En tercer lugar, está la teoría de la relevancia. Teun van Dijk deja claro que este análisis de las propiedades cognitivas y sociales de los acontecimientos comunicativos es relevante, pero define los contextos locales en términos cognitivos, lo cual permite la existencia de interpretaciones subjetivas de las situaciones sociales. En otras palabras, esta teoría del contexto no define las diversas propiedades de la situación local que controlan la conversación, sino las formas en que los usuarios del lenguaje interpretan o definen esas propiedades mediante sus modelos contextuales mentales. Es decir que la edad de los participantes, el género o la profesión, así como sus objetivos o conocimientos particulares influyen directamente sobre la conversación.

Entonces, los modelos contextuales nos permiten explicar cuál es el aspecto relevante de la situación social para quienes participan en el discurso. En otras palabras, una teoría del contexto nos brinda una teoría de la relevancia.

¿Porque son tan importantes los modelos contextuales? Los modelos contextuales resultan cruciales porque son la interfaz entre la información mental (el conocimiento) sobre un acontecimiento social y los significados efectivos que se construyen en el discurso. De este modo, los modelos contextuales nos presentan las limitaciones que permiten a los usuarios del lenguaje realizar selecciones de la información, selecciones relevantes desde el punto de vista situacional, y construir con ellas significados a expresar en la conversación.

En cuarto lugar y último lugar, están los modelos de acontecimientos. Los usuarios del lenguaje no solo construyen modelos mentales de la situación en la que interactúan, sino también de los acontecimientos o las situaciones de las que hablan. Podemos afirmar,

entonces, que la coherencia global y la local del discurso no quedan únicamente definidas en términos de las relaciones funcionales entre las proposiciones del discurso, sino también por las relaciones entre los hechos a los que hace referencia mediante dichas proposiciones. La coherencia de una conversación se define por las formas en que son definidos o interpretados los hechos por los usuarios del lenguaje en los *modelos mentales* que tienen de esos hechos. “Estas interpretaciones son personales, subjetivas, sesgadas, incompletas, o totalmente imaginarias” (van Dijk, 2003: pp 165.).

Los discursos son interpretados como elementos que guardan una relación coherente con los modelos mentales que los usuarios tienen sobre los acontecimientos o los hechos a los que se hace referencia. Así, el modelo mental de los acontecimientos sobre el que se habla es el que constituye la base para la producción y la comprensión de un discurso, especialmente en lo que a la producción y a la comprensión de su significado se refiere.

### **Hacia la comprensión de modelos mentales**

Habiendo entendido la importancia de los modelos contextuales y de los modelos de los acontecimientos, afirmamos que comprender un discurso significa básicamente ser capaz de construir un modelo mental que lo represente, es decir, que sea capaz de adecuarse a lo que se quiere expresar.

Los modelos también constituyen una crucial interfaz entre el discurso y la sociedad, entre lo personal y lo social. Sin estos modelos somos incapaces de explicar y de describir cómo influyen las estructuras sociales en las estructuras discursivas o cómo estas últimas se ven afectadas por las primeras. Esto se debe a que los modelos mentales no solo representan las creencias personales, sino que también ofrecen modelos de representación social, que a su vez están relacionados con la estructura de los grupos. Por consiguiente, los modelos mentales de los usuarios del lenguaje son la principal interfaz que permite el vínculo entre los grupos sociales, su representación social, los modelos mentales de sus miembros y, por último, el discurso de sus integrantes. Desde un punto de vista teórico, una adecuada investigación de ACD se centra en esta compleja serie de vínculos.

Debido a que el ACD se interesa en el poder, la dominación y la desigualdad social, tiende a centrarse en el estudio de grupos, organizaciones e instituciones. Esto

significa que el ACD también permite explicar las distintas formas de la cognición social que comparten estas colectividades sociales: conocimiento, actitudes, ideologías, normas y valores. Todas estas entendidas como representaciones sociales que aparentemente ejercen un control sobre la producción, y la comprensión de los textos y las conversaciones.

Desde el punto de vista teórico, las representaciones sociales y su expresión quedan expuestas en los modelos mentales. El ACD, como ya lo mencionamos, se interesa principalmente por el papel del discurso en la encarnación y en la reproducción del poder y del abuso del poder, y por lo tanto está particularmente interesado en el estudio detallado de la interfaz que media entre lo local y lo global, entre las estructuras del discurso y las estructuras de la sociedad. Hemos visto que estos vínculos no son directos, sino que necesitan una interfaz cognitiva e interactiva: las representaciones sociales, las cuales necesitan la mediación de los modelos mentales con el fin de manifestarse claramente en el discurso. Y ese discurso solo tiene efectos sociales y sólo resulta operativo cuando, a su vez, contribuye a la formación o a la confirmación de esas representaciones sociales.

Esta permanente vinculación entre el discurso y la interacción con las estructuras sociales es lo que constituye una de las características más representativas del ACD. De este modo, el análisis del discurso es, simultáneamente, un análisis cognitivo, social y político, aunque se centra sobre todo en el papel que desempeñan los discursos, tanto en el plano local como en el global, tanto en la sociedad como en sus estructuras.

## **La construcción del corpus**

Luego de la descripción del método ACD, nos acercamos a las técnicas de recolección de los datos. La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree. Es una situación en la cual una persona (investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (sujeto entrevistado). La elección de esta metodología apunta a la construcción de significados por parte de los sujetos de nuestra investigación, a través del lenguaje (GUBER, 2001).

La realización de entrevistas semi-estructuradas, informales o no directivas, hace referencia a situaciones cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero donde también se produce una nueva reflexividad, gracias a la intervención no reprimida

del investigador. Se trata de momentos donde el entrevistado puede conversar con el entrevistado, mediante un cuestionario guía no riguroso, flexible, y donde los temas son propuestos y guiados por el investigador. Hablamos de una “relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (GUBER, 2001, 76).

La realización de entrevistas semi-estructuradas, se debe en primer lugar, a la revalorización del discurso que pueden emitir aquellos que hacen o que trabajan en un centro de actividades infantiles. En segundo lugar, se debe al rol del investigador de interpretar y reformular lo dicho por los sujetos.

Las entrevistas iniciaron con preguntas de presentación tales como: ¿cómo te llamás?, ¿cuántos años tenés? y ¿a qué te dedicas?; y, con respecto al CAI, ¿qué tarea desempeñás en el CAI? Esto permitió “romper el hielo” y generar un clima adecuado para la realización de las preguntas del núcleo del cuestionario guía, que se reproduce a continuación:

- 1- ¿Qué se enseña en el CAI?
- 2- ¿Por qué creés que existe el CAI?
- 3- ¿Qué sucede en el CAI?
- 4- ¿Qué cambia con el CAI?
- 5- ¿Cómo definirías al CAI?

Los documentos que regulan el funcionamiento del programa C.A.I establecen para cada centro una composición de siete miembros (Ministerio de educación, 2012 II). El primero es un/a coordinador/a institucional, que es el principal responsable del Proyecto Socioeducativo del CAI y de la gestión administrativa de todos los procedimientos operativos, contables y financieros de transferencia, utilización y rendición de los recursos. Está a cargo de la coordinación del diseño y la implementación del proyecto socioeducativo, de la conformación y consolidación del Equipo Institucional y de la coordinación de las dos horas de trabajo institucional con el mismo.

Además, establecen la necesidad de dos maestros/as comunitarios/as. Son los docentes responsables de fortalecer las trayectorias escolares de los niños y de las niñas ampliando los espacios educativos y generando propuestas de trabajo renovadoras de enseñanza para implementar en los Centros, en la escuela, en los hogares y en otros puntos de referencia de la comunidad.

Asimismo, los documentos prevén tres talleristas. Se trata de docentes o idóneos que tienen a su cargo la realización de talleres culturales (artísticos, científicos, tecnológicos, deportivos y/o recreativos) durante el funcionamiento del CAI.

Finalmente, cada CAI debe contar con un auxiliar. Una persona que tiene a su cargo las tareas de apertura y cierre del establecimiento y el mantenimiento de la limpieza.

La guía para la entrevista semi-estructurada empleada en el presente trabajo se realizó en el año 2017, cuando el programa CAI aún funcionaba en la Escuela 290. Los sujetos elegidos fueron seis de los trabajadores de dicho centro y los momentos escogidos para la realización de estas fueron separados de la tarea en el CAI. Así, se propiciaron momentos de diálogo y de interacción en los que los entrevistados pudieron dar de forma individual, sus puntos de vista y opiniones acerca del CAI.

Las características particulares de esta comunidad educativa y el trabajo de observación implicado en la investigación permitieron generar un trabajo de campo pertinente y útil a la hora de extraer representaciones del CAI significativas y representativas de la comunidad. Los actores entrevistados para la ocasión fueron los seis integrantes del equipo institucional: una coordinadora, dos maestras comunitarias, dos talleristas, una auxiliar de servicios. Las funciones y particularidades de cada uno de los entrevistados fueron explicadas en las entrevistas (ver Anexo) y serán mencionadas en el próximo capítulo.

Debido a que la normativa define un perfil acorde a las funciones a desarrollar por cada miembro del equipo, nos limitamos a realizar el análisis de uno de los trabajadores en los casos en que el centro contempla más de uno, asumiendo que cada uno de ellos desempeñó la misma función para cada caso. Por ejemplo, en el caso de los talleristas, se entrevistaron tres, pero se analizó solo una entrevista.

De igual manera, centramos este estudio a los encuentros CAI que se daban los sábados por la mañana, en el dictado de talleres, basándonos en la dinámica de cada encuentro y en las experiencias surgidas en estos espacios. No así durante la semana, cuando el C.A.I funcionaba tres veces a la semana mediante las clases de apoyo pedagógico dictado por los maestros comunitarios. Esto permitió centrar nuestro análisis en la dinámica y la riqueza de los encuentros con los alumnos en el desarrollo del Centro.

De esta forma, acotamos el análisis de las entrevistas y lo limitamos al análisis de tres entrevistas fundamentales para nuestro objeto de estudio, teniendo en cuenta la información brindada y el nivel de reflexión alcanzada en cada una de ellas: la coordinadora del proyecto, uno de los talleristas y al personal de servicios generales, o auxiliar. La transcripción de las entrevistas audiograbadas y la posterior aplicación de las

macrorreglas propuestas por el método, permitieron generar un corpus significativo y adecuado para el análisis de significados.



## Capítulo 4. Análisis

Para el estudio de las representaciones sociales del CAI de la Escuela N° 290, ya lo mencionamos anteriormente, se realizaron entrevistas que fueron audiograbadas y transcritas. Luego de la transcripción textual de las respuestas, se procedió a la segmentación de los enunciados en oraciones sueltas. En una siguiente etapa, se aplicaron las macrorreglas de supresión, integración, construcción y generalización mencionadas en la metodología. De allí, se obtuvieron los enunciados más significativos que se utilizaron en la elaboración de microproposiciones, macroproposiciones y macroestructuras semánticas.

A continuación, se presenta un resumen de los pasos aplicados en el análisis y que son los que organizan la estructura de este capítulo.

Etapas	Nivel de análisis	Nivel textual
Primera etapa	- Transcripción de entrevistas. - Separación del texto en oraciones. - Utilización de macrorreglas.	Obtención de microproposiciones semánticas (mp)
Segunda etapa	- Análisis contextual: - identificación de significados locales; - interpretación de modelos contextuales (inferidos en los enunciados): *contexto global *contexto local *teoría de la relevancia *modelos de los acontecimientos	Obtención de macroproposiciones semánticas (MP)
Tercera etapa	- Análisis de microestructura local.	Elaboración de macroestructura (ME)
Cuarta etapa	- Identificación de significados globales. - Construcción de representaciones sociales	Construcción de macroestructura global (representaciones sociales del CAI)

En un primer momento, dispuestos en cuadros, se podrán observar los enunciados a modo de microproposiciones, macroproposiciones, macroestructuras semánticas y macroestructuras globales de significado. Después de los cuadros, se consigna el correspondiente análisis, teniendo en cuenta los niveles propuestos por el ACD, la

definición de significados locales y globales, la descripción de los modelos contextuales, y las interpretaciones de cada una de ellas.

Finalmente, luego de la abstracción de los enunciados hacia estructuras más abarcadoras (macroestructuras globales), analizaremos los enunciados obtenidos como representaciones sociales del CAI.

## Primera etapa del análisis

**Cuadro 1 – Microproposiciones semánticas obtenidas (mp)**

<b>Microproposiciones semánticas</b>			
<b>Micro-proposiciones (mp)</b>	<b>Entrevista 1 (Coordinadora)</b>	<b>Entrevista 2 (Tallerista)</b>	<b>Entrevista 3 (Auxiliar)</b>
mp 1	(En el CAI) se enseña el respeto.	(En el CAI) uno trata de ayudarlos (a los alumnos)	(En el CAI) se enseñan límites.
mp 2	(En el CAI) se enseña la cooperación.	Lo primero que ‘trato’ es de inculcar valores.	(En el CAI) se enseña el respeto
mp 3	(En el CAI) se enseñan las reglas.	(En el CAI se enseña a los alumnos) que se respeten, que trabajen en equipo, que respeten al compañero, que respeten las diferentes opiniones, que se trate bien.	(En el CAI) se enseña todo lo que es convivencia.
mp 4	El CAI existe como una necesidad (para ‘esta’ comunidad educativa)	(El CAI existe) como una ayuda (para esta comunidad educativa)	Hay chicos que comen poco durante la semana y la comida del sábado se vuelve muy importante.
mp 5	Los niños y niñas con problemáticas en sus casas encuentran en el CAI una contención.	(El CAI existe) para darles una contención (a los alumnos)	(En el CAI) los chicos se sienten resguardados por los docentes.
mp 6	El CAI tiene apoyatura escolar gratis.	(El CAI existe) para enseñarles (a los alumnos) que hay otra(s) forma(s) de hacer las ‘cosas’.	(En el CAI) los chicos son tratados todos como iguales.
mp 7	En el CAI la conducta de los chicos ha cambiado para bien.	(En el CAI) se ven muchas carencias (por parte de los niños y niñas).	(Lo que sucede en el CAI) es re lindo.
mp 8	(En el CAI) (los chicos) nos respetan	(En el CAI se ven) alumnos que no tienen límites.	(Lo que sucede en el CAI) es que los chicos se van contentos y felices.
mp 9	(El CAI) (es) un espacio donde podemos disfrutar y divertirnos juntos.	(En el CAI se ven) alumnos que resuelven las cosas a los golpes,	(El CAI) les enseña (a los alumnos) a integrarse con chicos de otras edades.

mp 10	(En el CAI) los chicos han mejorado sus notas y su conducta.	(En el CAI se ven) (alumnos) que se tratan de malas formas (...) que para ellos en realidad es común.	(El CAI es) como mi segunda casa.
mp 11	(Los chicos) encuentran un espacio para ellos y se sienten bien.	(En el CAI se ven) un montón de 'cosas'.	(En el CAI) yo también aprendo.
mp 12	Si (los chicos) se siguen sintiendo bien van a seguir viniendo porque se contagia ese bienestar.	(Dentro del CAI) suceden cosas buenas	(En el CAI) puedo ver cambios en los chicos.
mp 13	El CAI es necesario para aprender, por parte de los niños y niñas y por parte de las personas que forman parte del grupo CAI.	(En el CAI) (los alumnos) aprenden a trabajar en equipo.	
mp 14	El CAI es una alternativa para aprender.	(En el CAI) (los alumnos) aprenden a cooperar.	
mp 15	El CAI es para dar y para recibir.	(Con el CAI cambia) la relación y el respeto (en los alumnos)	
mp 16	El CAI es una experiencia maravillosa.	(Con el CAI) cambia la comunicación (entre los alumnos).	
mp 17	En el CAI las 'cosas' dan resultado.	(En el CAI) la convivencia está un poco mejor, pero tiene que seguir mejorando.	
mp 18		(El CAI es) actividades organizadas para ayudar.	
mp 19		(El CAI es) actividades para ayudar a la sociedad.	
mp 20		(El CAI es) actividades para ayudar a los chicos que más lo necesitan.	

Estas microproposiciones semánticas, separadas en columnas según cada uno de los trabajadores entrevistados, componen el primer nivel de nuestro análisis. Se trata de abstraer de los enunciados obtenidos las definiciones más significativas y representativas de las entrevistas, en ideas separadas y concisas para luego reagruparlas en el segundo nivel.

En este segundo nivel de análisis extrajimos las macroproposiciones semánticas obtenidas la agrupación de ideas expuestas en las microproposiciones, en proposiciones más abarcadoras y subyacentes que representan el tema de un texto. Estos enunciados corresponden a las preguntas realizadas por la investigadora en torno a los aspectos más relevantes del C.A.I.

## Segunda etapa del análisis

Cuadro 2 – Macroproposiciones semánticas obtenidas (MP)

Macroproposiciones semánticas	
MP 1	En el CAI se enseñan los valores, el respeto, la cooperación.
MP 2	El CAI existe como una necesidad de esta comunidad educativa.
MP 3	El CAI brinda una contención a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad social.
MP 4	En el CAI se reflejan las diferentes carencias de los alumnos.
MP 5	El CAI muestra a los niños que otra realidad es posible.
MP 6	El CAI genera espacios de disfrute por parte de chicos y grandes.
MP 7	En el CAI se aprende a trabajar en equipo.
MP 8	Los resultados positivos del CAI pueden percibirse en la conducta de los alumnos.
MP 9	Las actividades del CAI están pensadas para ayudar.
MP 10	Los resultados positivos deberían continuar viéndose.

Para realizar este cuadro, fue necesaria la intervención de la investigadora en la selección de ideas, la identificación de significados locales, el agrupamiento por temas y la abstracción de las microproposiciones semánticas a oraciones más abarcadoras y concisas.

Este punto del análisis implica organizar la información de modo que cada macroproposición defina un aspecto del CAI y se adecúe a los modelos mentales de sus trabajadores, teniendo en cuenta todos los aspectos del modelo contextual construido y los significados que dedujeron del discurso.

### **Análisis de las macroproposiciones (Cuadro 2 – MP)**

#### **MP 1. En el CAI se enseñan los valores, el respeto, la cooperación.**

Una de las preguntas realizadas a los entrevistados en esta investigación fue qué se enseña en el CAI o centro de actividades de la escuela 290. Los trabajadores explicaron,

en primera instancia, cada uno de los talleres que se dictaban en ese año en el centro: cocina, deportes, arte... Sin embargo, cada uno de ellos hizo hincapié rápidamente en la importancia que le asignaban a la enseñanza de valores.

Valores como respeto, cooperación, solidaridad, compañerismo, etc., resultaron imprescindibles a la hora de trabajar una dinámica de taller. Explicaron cada uno de los entrevistados la importancia de instaurar en cada uno de los espacios las normas de convivencia para generar un buen clima y así obtener resultados óptimos.

Por tratarse de una comunidad altamente vulnerable y con carencias de tipo social, familiar y vincular, entre otras, los alumnos se mostraban reticentes y esquivos a la hora de establecer acuerdos y normas de convivencia. Probablemente, esa modalidad de enseñanza y de normas no formaban parte de su cotidianidad familiar, por lo que se tornaba en algo nuevo y difícil para este tipo de grupos.

Los entrevistados recalcaron que más allá de lo enseñado en las áreas específicas, las actividades propuestas y las diferentes capacidades estimuladas, un ambiente de diálogo y buena convivencia resultaron primordiales. Para todo ello, se emplearon diferentes estrategias y un plus de creatividad por parte de los adultos.

El respeto hacia los docentes, entre alumnos, hacia las familias y hacia la escuela, se promovió en cada una de las instancias del CAI. El respeto a las diferentes opiniones, al cuerpo del otro, al trabajo realizado, fueron parte de la currícula de cada uno de los talleres y momentos del CAI. Así, cada uno lo fomentaba y lo requería en los diferentes momentos de los encuentros.

La cooperación y la colaboración se tornaron muy útiles en los diferentes momentos de los encuentros, para poder desarrollar los momentos establecidos por el equipo: recreos, desayuno, armado de rondas y actividades con las familias necesitaron siempre la ayuda de los alumnos como parte del Equipo CAI. Fue necesaria la participación de cada uno de los miembros de la comunidad para llevar a cabo las distintas actividades propuestas y se logró de esta manera sumar aprendizajes a las trayectorias de los niños.

Entendemos que en una comunidad como la de la escuela 290, la enseñanza de valores y del respeto, sumada a la cooperación entre pares, es más que un complemento a los contenidos, es una necesidad de los niños y una herramienta primordial para lograr un clima de trabajo óptimo y adecuado en cada uno de los espacios.

## **MP 2. El CAI existe como una necesidad de esta comunidad educativa**

La *Convención sobre los derechos del niño*, aprobada en 1989 por la Organización de las Naciones Unidas, establece el derecho a la educación primaria, gratuita y obligatoria. Esto puso en marcha un sistema educativo nacional que por años logró su eficacia en el marco de un Estado que ocupaba un rol protagónico en la vida social y cultural de nuestro país; de familias que legitimaban la labor educativa de los maestros y maestras por la confianza que la escolaridad generaba como modo de inclusión y ascenso social.

Sin embargo, las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas que se dieron hacia este tiempo han traído nuevos escenarios a la realidad educativa. Los modelos pedagógicos construidos durante una parte importante de nuestra historia demuestran hoy su insuficiencia ante una realidad que día a día se modifica y rompe con los esquemas que por años resultaron “normales” (Ministerio de Educación, 2010). La experiencia común que la escuela supo construir hoy se ve amenazada. Es que nos encontramos ante realidades vulneradas, historias de abandono, contextos de conflictos sociales, familiares y económicos que en muchos casos repercuten directamente en la escolaridad de niños y niñas de nuestro entorno.

Cuando ahondamos sobre el contexto familiar y socioeconómico de los alumnos de la Escuela N° 290, son frecuentes los casos con carencias de toda índole: de papá, de mamá, de una casa, de los servicios básicos. Familias ensambladas o monoparentales en situación de pobreza y/o de ausencias prolongadas por parte de los adultos, se ven reflejadas directamente en la escolaridad y el comportamiento de los niños y niñas de la comunidad.

Estos factores, observados en la comunidad educativa que estudiamos, y puestos de relieve por cada uno de los trabajadores del CAI, dan cuenta de la necesidad de espacios de mayor contención que los brindados por la escuela tradicional. Es que, evidentemente, las cuatro horas diarias que los niños permanecen en la escuela, con los contenidos curriculares de cada área, no son suficientes para cubrir las muchas necesidades que quedan expuestas día a día. Alimentación, vestimenta, contención emocional, espacios de juego y recreación forman parte las necesidades básicas que la escuela debe suplir, ante la exclusión social que padecen los alumnos.

Es en este sentido que los CAI se implementaron como una necesidad en aquellos contextos en que la escuela tradicional, tal y como la conocemos, no logra atender a las urgencias de los alumnos: “los Centros de Actividades Infantiles se crean con el propósito de fortalecer las trayectorias escolares y ampliar las trayectorias educativas de los niños

y las niñas que asisten a escuelas situadas en los contextos de mayor vulnerabilidad social” (Ministerio de Educación, 2012, Cuadernos de Notas III pp. 5).

Definiría al CAI como “una necesidad para aprender, no solamente de parte de los niños y niñas que asisten sino también de las personas que forman el grupo CAI”, dice una de la entrevistadas en su discurso (ver Anexo). Es que el CAI no solo abastece las necesidades de los alumnos en su etapa de escolarización, sino también las necesidades de los adultos, en tanto educadores o formadores de sujetos.

Es el CAI, en este sentido, un recurso necesario para poder lograr los objetivos y utopías de los mayores, de brindar espacios diferentes, de contención, gestos de cariño y, sobre todo, de apuntalar esa educación vulnerada, no sólo por las realidades de cada niño, sino también de un sistema que por años se limitó a educar entre las cuatro paredes del aula, sin considerar los contextos familiares y sociales de los alumnos.

Concluimos entonces en que los CAI, y este en particular, se consolidaron como una necesidad de toda la comunidad, en tanto y en cuanto lograron la intervención en las distintas realidades de los alumnos más carenciados.

### **MP 3. El CAI brinda una contención a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad social.**

Los CAI buscan constituirse como un lugar para las infancias que están en situación de vulnerabilidad. Dice Meirieu:

el mundo social es despiadado, y pobre de aquel que no consiga imponerse. Pero la educación no ha de anticipar prematuramente, las realidades sociales. Al contrario, ha de mantenerse, fuera de duda, como un fortín de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscripto de una vez por todas en trayectorias personales de las que no puede salir (Meirieu, 1998: 81).

¿A qué llamamos vulnerabilidad social?, ¿con qué parámetros se define el riesgo social?, ¿qué nos permite diferenciar las realidades de unos y de otros? El artículo 79 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que

el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socio-económicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

En el diagnóstico institucional de la Escuela N°290 nos encontramos con diversos casos de vulnerabilidad social, que reflejan situaciones de injusticias, desigualdades sociales y marginación como los mencionados en la Ley de Educación. Casos reiterados de progenitores privados de su libertad, situaciones de abandono y factores socioeconómicos alarmantes forman parte de la matrícula de esta escuela, en la que el resultado inminente se ve reflejado en las notas y en las trayectorias escolares de los alumnos. La desatención que los niños padecen en su entorno familiar impide que aprendan los contenidos académicos con normalidad.

Cuando decimos que el CAI intentaba fortalecer las trayectorias de los alumnos en estado de mayor vulnerabilidad social, nos referimos a los casos puntuales y específicos a los que el programa viene a dar respuesta. Por esto, nos encontramos con un Equipo CAI que buscaba en cada una de sus acciones brindar espacios de contención. Servir un desayuno, saludar amorosamente, crear espacios de juego y alegría, como algunas de las actitudes que cada uno de los trabajadores del CAI desarrollaba en su labor dentro del centro.

Contener, proteger, enseñar, dar son modelos mentales (van Dijk, 2003) que cada uno de los trabajadores supo desarrollar en su discurso, a modo de reflexión y de valoración de su propio trabajo como educador. Esto supone el reconocimiento de que esa contención abarca mucho más que la enseñanza de contenidos y de actividades, supone acoger a cada uno de los alumnos que, con sus distintas realidades, asisten al centro para recibir lo que en su cotidianidad no experimentan.

#### **MP 4. En el CAI se reflejan las diferentes carencias de los alumnos.**

Los CAI fueron pensados para todos los niños y las niñas que requerían apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas.

En tanto promueven actividades integradoras, todos los niños y todas las niñas de las escuelas sede y de diferentes escuelas cercanas, sus familias y vecinos de la comunidad, son destinatarios de las actividades que se organizaron en los CAI (Ministerio de Educación, 2012: 8).

Los alumnos de los centros CAI eran alumnos de primero a séptimo grado de la escuela, además de otros niños del barrio o alrededores que querían participar del espacio, y niños de secundaria, hasta los 15 años. Esto, al menos, era lo que ocurría en cada encuentro CAI de la escuela 290. Así, los trabajadores se encontraban cada semana con niños de



diferentes edades, intereses, gustos, y actitudes que dejaban entrever las distintas individualidades que los motivaban a asistir a cada uno de los talleres.

Cuando los trabajadores del CAI fueron interrogados sobre lo que sucedía en los encuentros CAI (ver Anexo), ellos mencionaban de distintas maneras la conducta de los alumnos que asistían a estos encuentros. Violencia física y verbal, agresiones, falta de límites, resultados directos de la forma de vida que muchos de ellos experimentaban en sus contextos familiares más cercanos. Por supuesto que no solamente se trataba de agresiones y falta de respeto entre sí, sino que se consideraron, en cada una de las entrevistas, las buenas experiencias y los buenos resultados de cada una de las actividades desarrolladas.

Pero analizamos en este punto: ¿cómo podían los niños reflejar sus carencias sin verbalizarlas ni explicitarlas? Es que la dinámica del programa, las rutinas establecidas y los distintos ritmos de cada taller, posibilitaban a cada trabajador observar y sacar sus propias conclusiones sobre los alumnos. A partir de la observación, del vínculo.

“Ver que de repente no cooperaban y después cooperan, eso no tiene precio, verlo acá o sentir que uno ayuda... todas esas cosas se ven acá adentro” (ver Anexo, Entrevista 1). Las actitudes de los alumnos y su comportamiento con otros niños y con los docentes, se convertía muchas veces en la base de datos para implementar estrategias de acompañamiento. Si un niño no coopera, es porque no lo hace en la casa. Si un niño maltrata o insulta, es porque así debe ser en su casa. Esto es el reflejo de las carencias en la conducta de los alumnos, o mejor expresado: el espacio construido en el CAI como vidriera de carencias y realidades vulneradas. El desafío asumido fue intervenir.

### **MP 5. El CAI muestra a los niños que otra realidad es posible**

Snyders se pregunta por la alegría en la escuela: ¿Aporta la escuela a los niños y las niñas una alegría semejante a los esfuerzos que le reclama? (Snyders 1987). El autor se refiere a la alegría cultural, apuesta a la renovación de los contenidos culturales. A lo que los trabajadores del CAI definen como: “propuestas novedosas”, “actividades diferentes” para que los chicos se sientan bien y que disfruten.

Es que esta nueva forma de hacer escuela permite tomar conciencia de las responsabilidades de los alumnos, pero también de los docentes, de los desafíos que nuestra época nos impone. “Necesito la cultura para que el mundo me resulte más comprensible

y próximo, en la medida en que me abre el mayor número de horizontes posibles, lo que posibilita también la creación de algo nuevo en el mundo” (Snyders, 1987: 69).

El documento *Lineamientos para el Diseño y Presentación de los Proyectos Socioeducativos*, en su Título 4: “Diagramación de los espacios CAI” establece:

El centro CAI invita a imaginar otras formas de organizar el tiempo, especialmente en lo referido al desarrollo de los talleres, además de poder jugar con la composición de nuevos espacios y situaciones pedagógicas(...) Pensar en el dispositivo pedagógico del CAI, es pensar una estrategia global que refleja una toma de posición frente al proceso de enseñanza y que supera la histórica selección de actividades y contenidos (...) Los dispositivos surgen de la actitud crítica y reflexiva de los docentes frente a las necesidades y expectativas de sus estudiantes y comunidad (Ministerio de Educación, 2012; pp 2).

Entendemos que el desafío de cada trabajador del CAI era innovar en sus propuestas y generar espacios de contención donde además de enseñar y acompañar los procesos de aprendizaje, se muestren otras realidades posibles.

“Y yo creo que el CAI existe para ayudar. Para ayudarlos, para darles una contención, para estar con ellos, para enseñarles que hay otra forma de hacer las cosas”; “Encuentran un espacio para ellos y les gusta y se sienten bien y cómodos” (Anexo). El CAI les ofrece a los niños nuevas formas de ver la realidad, espacios de distensión, de diversión, de aprender jugando. El CAI se constituye como una realidad paralela donde no todo es maltrato, ni violencia, ni carencias, donde todos reciben lo mismo y donde las actividades se desarrollan para el disfrute y el aprendizaje de nuevas herramientas, nuevos recursos.

El CAI se constituye aquí como un cúmulo de esfuerzos de sus trabajadores para lograr el objetivo y mostrar, entonces, que otra realidad es posible.

## **MP 6. El CAI genera espacios de disfrute para chicos y grandes.**

En la documentación que presenta el CAI se expone que

A través de talleres y actividades culturales, se trata de ofrecer distintas oportunidades para aprender. De este modo, el CAI colabora en la posibilidad de que el espacio escolar se consolide como un lugar para los niños y las niñas. Lugar donde se producen encuentros y se construyen significados comunes a través del intercambio con los otros (Ministerio de Educación, 2012 I: 13).

Ciencia, tecnología, arte, música son herramientas diversas de las que los trabajadores del CAI se abastecían semana a semana para generar espacios de juego, de amistad, de disfrute donde podían innovar en las propuestas y ser creativos con un sólo fin: el de ver en los rostros de los alumnos un gesto de alegría.

Cuando indagamos sobre el trabajo específico en el centro, y particularmente en lo que ocurría los sábados, cada uno de los trabajadores explicó lo mucho que disfrutaba su tarea. Frases como: “estamos en un espacio donde podemos disfrutar y divertirnos juntos”, “uno se va muy grato de acá, y dan ganas de venir porque uno ve que está haciendo un bien para estos chicos”, “es re lindo, o sea que ver que los chicos se van felices, se van contentos” (Anexo), dan cuenta de la forma en que los trabajadores del CAI orientaban su tarea a llevar alegría a los niños.

Sucedía algo extraño que se condice con la frase popular “lo que uno da recibe”. Porque cuando cada uno de los docentes del centro organizaba una actividad para generar disfrute en los niños, ya sea un juego, una manualidad, un baile o un refrigerio, en realidad disfrutaba al igual que los niños del espacio compartido.

Cada uno de los docentes miembros del Equipo CAI pudo definir, en distintas formas, pero compartiendo la idea, que el CAI se tornó para chicos y grandes en un verdadero espacio de disfrute.

### **MP 7. En el CAI se aprende a trabajar en equipo**

Dice la normativa del CAI acerca de la conformación de equipos: “el proyecto CAI está sostenido por el trabajo de un Equipo Nacional, un Equipo Jurisdiccional y un Equipo Institucional que integra el CAI que, en conjunto, garantizan la implementación y el desarrollo del proyecto” (Ministerio de Educación, 2012 I: 7).

Plantear la necesidad de trabajar en equipo supone sostener un modo particular de habitar el espacio compartido; un modo que privilegia las interacciones, los intercambios, las diferentes opiniones, las discusiones, y la elaboración conjunta de acuerdos complejos como formas de participar y construir conjuntamente “lo público” (Cullen, 1997). Dicho de otra manera, lo público concebido como el espacio que, por ser de todos, se construye a través de procesos complejos en los que cada uno aporta sus saberes y los somete a revisión junto con otros. El trabajo en equipo constituye una condición de posibilidad de los CAI y, a la vez, un punto de llegada, un objetivo. La creación de mecanismos para el trabajo conjunto permite reconocer y entrelazar aportes diversos y contrastantes. La puesta en marcha del proyecto y la experiencia de este encuentro permitieron ir avanzando en la construcción de proyectos comunes y en modos compartidos de orientar las acciones.

El trabajo en equipo supone también renunciar a la ilusión de una visión única sobre los distintos temas que atraviesan la tarea docente. En este sentido, imágenes tan frecuentes como “el grupo docente” o “el Equipo Institucional CAI” parecen tener por detrás la idea de un conjunto homogéneo de individuos que acuerdan en todos los asuntos que les competen. Lejos de esta idea, el desafío es constituir colectivos, equipos, valorando la diversidad de perspectivas, opiniones y miradas. Sabiendo que formar equipo no implica evitar los conflictos propios de los espacios institucionales sino ir armando criterios compartidos para su abordaje, en un marco de unión de subjetividades, de respeto y cuidado.

Los trabajadores del CAI dejaron en claro la importancia de trabajar en equipo en un centro como este. No sólo entre docentes sino también con los alumnos y entre los alumnos:

Empecé a conocer al grupo CAI del que formo parte, es también una experiencia de conocernos de tomarnos confianza, y trabajar en conjunto con los chicos. Y eso se ha logrado porque si el grupo CAI trabaja con una misma palabra los chicos lo entienden... Los chicos pueden ver que el grupo está unido, el grupo CAI está unido y ellos han respondido a eso. Yo he visto que ahora son más pacíficos que se puede dialogar que son más cooperativos... Estoy aprendiendo un montón de cosas de mis compañeros” “Lo primero que trato es de inculcar valores: Que se respeten, que trabajen en equipo, que respeten al compañero, que respeten las diferentes opiniones, que se trate bien, más que nada uno trabaja sobre eso (Anexo).

Trabajo en equipo, cooperación, unión son algunas de las ideas que los trabajadores expresaron en su discurso, de forma explícita o implícita, evocando uno más de los beneficios, de las ventajas de su labor, casi como una meta cumplida, un objetivo alcanzado.

#### **MP 8. Los resultados positivos del CAI pueden percibirse en la conducta de los alumnos.**

“Viene un chico rebelde y vos lo ves cada sábado... lo vas viendo... que va mejorando mucho sus actitudes, o sea de su estado de rebeldía pasó a ser un gran señor” (Anexo).

¿Cómo reconocemos un logro o una meta cumplida? ¿Es tan fácil percibir los cambios positivos en un trabajo? Seguramente, en cualquier ámbito laboral esto no se logra con tanta frecuencia. Pero en el CAI los trabajadores se ven tan involucrados con

su tarea, que como con un termómetro reconocen cada uno de los logros obtenidos. Los conversan, los apuntan, los celebran.

“Los cambios puntuales que se han visto es la relación y el respeto que tienen algunos alumnos que antes no tenían” (Anexo). Comunicación, respeto, amor, son algunas de las herramientas predilectas por este grupo de trabajo que semana a semana se enfrentó a faltas de respeto y agresiones por parte de los alumnos.

Quizás, el esfuerzo de estos trabajadores consistió en un trabajo minucioso, casi invisible, camuflado por recortes de papel, anotaciones y útiles escolares, pero que día a día fue el desafío principal y la necesidad más urgente a resolver. Cambios en la conducta, buena convivencia, respeto fueron los logros obtenidos que este equipo comparte y exhibe como trofeos en una vidriera.

En cada una de las entrevistas, los trabajadores del CAI definieron este aspecto positivo del programa: “los cambios”, “la mejora en la conducta”. Sin duda alguna, uno de los obstáculos más imponentes a la hora de desarrollar las actividades y, por ende, la necesidad más urgente, el conflicto a intervenir. Un logro más, un mérito, una valoración: el deseo de cambiar, algo, o todo, pero cambiar.

### **MP 9. Las actividades del CAI están pensadas para ayudar.**

Cuando los diferentes trabajadores del CAI fueron entrevistados, cada uno de ellos mencionó en su discurso la palabra “ayudar”. Se referían a la tarea de cada uno en el centro, al propósito general del proyecto en la escuela, y aun, a los pequeños gestos que semana a semana se esforzaban por tener con los niños, con las familias, con los compañeros.

Un espacio para ayudar, un lugar de solidaridad, momentos para pensar en el otro. Durante los encuentros CAI se reflejaban carencias de toda índole y quienes llevaban adelante el programa entendieron “ayudar” como condición necesaria para formar parte de él.

“...Actividades que están hechas para ayudar y colaborar con la sociedad, en este caso con los chicos que más lo necesitan, para mí eso es el CAI, es ayudar”; “lloro de Impotencia porque a veces no puedo resolver las cosas que le pasan a los chicos” (Anexo). Es como si cada docente entendiera su tarea en dos dimensiones: la de enseñar, apoyar la

escolaridad de los niños; y la de ayudarlos, socorrerlos, solucionar, de alguna u otra manera, sus problemas.

Esta es una interpretación que, una vez más, se comparte por la totalidad el grupo. El ayudar como requerimiento y como condición necesaria para desempeñar una labor casi invisible, anónima, pero de gran importancia y de fundamental existencia en un programa como éste.

### **MP 10. Los resultados positivos (del CAI) deberían continuar viéndose.**

Entendemos que cuando los trabajadores dicen: “veo que las cosas están dando un buen resultado” o “eso hoy está un poco mejor, pero todavía tiene que seguir mejorando” (Anexo), es porque, a su criterio, o modos de evaluar el CAI debería seguir funcionando.

Evidentemente, cada uno de los entrevistados de forma individual, estima el funcionamiento del centro como algo altamente positivo para esta comunidad, con resultados a la vista y con mucho más por hacer. Hablan de situaciones positivas, de experiencias muy buenas que forman parte de la cotidianeidad de cada encuentro. Ponderan su trabajo como algo casi imprescindible a la hora de evaluar o definir el centro.

Algo bueno, o muy bueno, que debe seguir funcionando, es una representación del CAI que podemos construir en base a los textos analizados. Quizás en cada uno de ellos, crecían sueños o utopías a desarrollar en el programa, quizás los resultados observados hasta el momento daban cuenta de los beneficios de trabajar unidos por lo niños. Y, seguramente, también habría resultados aún no percibidos, esperados, pero no reflejados aún. Una tarea continua, ardua pero satisfactoria, de la que cada uno supo dar cuenta en las entrevistas.

## **Tercera etapa del análisis**

Luego del análisis de macroproposiciones semánticas, en un nivel de abstracción mayor, obtuvimos las siguientes macroestructuras de significado.

Cuadro 3 – macroestructuras obtenidas

Macroestructuras semánticas	
M.1	El CAI enseña valores como respeto, cooperación y trabajo en equipo.

M.2	El CAI es una salida a las problemáticas de la comunidad
M.3	En el CAI se perciben mejoras en los alumnos.
M.4	El CAI es un espacio de contención para ayudar y aprender.

### **Análisis de macroestructuras semánticas**

Cuando profundizamos en las experiencias y en las definiciones que cada uno de los trabajadores del CAI expuso durante las entrevistas, entendemos la forma en que cada uno de ellos lo percibe, lo evalúa, y lo caracteriza.

Si bien, en un marco normativo donde el programa fue aplicado para fortalecer las trayectorias escolares de niños y niñas, más allá de los talleres y las clases de apoyo, más allá de la “agenda” programada para cada encuentro, vemos que lo pedagógico, casi siempre estuvo en segundo plano, no como algo negativo o poco importante, sino como una tarea posterior a las más urgentes.

Nos encontramos con un centro que priorizó la enseñanza de valores y respeto como contenido principal. Se trata de un grupo de trabajadores que semana a semana **fomentó la cooperación y el trabajo en equipo (M.1).**

Vemos que en este sentido lo que se enseñaba en el CAI iba más allá de la tarea específica de cada tallerista o docente frente a los grupos. Los contenidos planificados y la currícula enseñada sólo operaban como la excusa para enseñar lo demás, lo urgente, lo prioritario en esta comunidad.

Nos acercamos por medio de las entrevistas a una comunidad con diferentes problemáticas, que fueron más allá de las dificultades en el aula. Alumnos carentes de contención familiar, de límites, de alimentos. Encontramos en cada uno de los discursos de los entrevistados, huellas de una comunidad que necesitó de este equipo de trabajo. Podemos deducir de forma inminente, que esta política socioeducativa fue creada para dar solución o “salida” a los sectores que por sus diferentes necesidades vieron afectada su escolaridad: **un CAI como salida, como respuesta a la necesidad (M.2).**

Asimismo, nos encontramos con un centro de actividades que supo trabajar con las limitaciones y la idiosincrasia que este grupo presentaba. Se trataba de diferentes edades, diferentes intereses, diferentes realidades, todas juntas demandando una tarea eficaz, dedicada, continua. Fue una tarea que hizo posible diversos cambios en los niños,

en las familias y **dieron resultados que se percibieron, que se contaron.** Hechos que se trasladaron al discurso de cada uno de los profesionales del CAI (M.3).

Por último, definimos el CAI como un espacio de contención, no solo para los niños sino también para los grandes. Se generaron momentos que enseñaron a ver la realidad de otra forma, que propiciaron la alegría y el disfrute, y que enseñaron a chicos y a grandes el verdadero significado de **ayudar** (M.4).

Podemos concluir que el CAI fue algo bueno. Supuso un espacio, unos momentos, unas actividades, unos dispositivos que se pusieron en marcha por el bien de todos para dar respuestas a problemáticas y para generar nuevos desafíos. Fue un centro pensado para apoyar a los niños y a las niñas y llevado a cabo para ayudarlos/las.

#### **Cuarta etapa del análisis**

Para finalizar, y en el abordaje de la pregunta inicial de esta investigación, nos acercamos a las definiciones finales que cada uno de los trabajadores del CAI emitió. Delimitando los contextos y aplicando el ACD con todas sus herramientas y niveles de análisis, llegamos a la siguiente estructura global acerca del CAI, a la que podemos entender y calificar como representación social del CAI por parte de los trabajadores:

#### **Cuadro 4 – Macroestructura global obtenida**

Macroestructura global
El CAI es un espacio de contención y cooperación ante las problemáticas de la comunidad.

¿Cómo definen al CAI sus trabajadores?, ¿cuál es la representación social que ellos mismos elaboraron del Centro?, ¿de qué manera construyen el significado de este fenómeno social sus co-protagonistas?

Se trató de un programa complejo, arduo, con vicisitudes y características propias, que se valió de todos los recursos existentes para ponerse en marcha, aun cuando las condiciones no era las mejores. Normativas, apuntes, documentos, personal administrativo, fondos económicos y un sin fin de recursos fueron puestos a disposición



de una comunidad vulnerable. Se trató de una tarea desempeñada por pocos, por un grupo de personas con un objetivo en común: construir, cambiar.

Esas personas conformaron un equipo de trabajo que entendió la complejidad del trabajo y el compromiso asumido de ayudar. Fue un programa que se constituyó en espacios de aprendizaje, de juego, de disfrute. El CAI de la Escuela 290 funcionó dando respuesta y solución a las problemáticas de sus miembros, de grandes y chicos, de todos y todas.

“El CAI es un espacio de contención y cooperación ante las problemáticas de la comunidad” se trata de una representación corta, concisa, pero profunda cuando ahondamos en las características de cada una de las palabras puestas en juego a la hora de definir o de resolver una pregunta que puede conducir, a entender lo que a simple vista no se ve.

## Capítulo 5. Conclusiones

Las entrevistas a los trabajadores del CAI de la Escuela 290 permitieron construir una representación social significativa de dicho fenómeno. La forma en que este grupo de trabajadores pudo construir la realidad de la que hablamos se convirtió en nuestro objeto de análisis. Sus valoraciones y creencias fueron considerados y analizados para la construcción de una representación exhaustiva del fenómeno CAI.

Dijimos al comienzo de este trabajo que “la realidad se construye socialmente por medio de sus diversos actores” (Berger y Luckmann, 1974: 128). Es decir que los sujetos sociales forman opiniones de los diferentes fenómenos, las cuales, si son compartidas, construyen la realidad, sin tratarse únicamente de procesos individuales. Teniendo en cuenta estos postulados, analizamos desde el ACD las representaciones sociales mediante las que los trabajadores describieron la realidad del CAI de la escuela 290 de General Roca.

El ACD propone analizar la reproducción discursiva de la dominación de la sociedad. Mediante la combinación de teorías y disciplinas, se pretende echar luz sobre las complejas relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales. Es un método que reconoce el lenguaje como forma de práctica social y que admite el posicionamiento del investigador. Además, el método escogido para esta investigación busca desenmascarar a los poderosos y revelar los intereses de las clases dominadas.

Este método, en la versión diseñada por Van Dijk (2003), reconoce la triada discurso/cognición/sociedad como importante y representativa de los procesos sociales. Así, nos encontramos dilucidando emociones y valoraciones personales, procesos mentales o memorísticos y cualquier otro condimento que, en tanto parte del discurso, refleje procesos y estructuras sociales. El término “sociedad” refleja tanto las microestructuras locales de las interacciones cara a cara, como las estructuras más globales que se definen en términos de grupo y de procesos sociales.

Hemos analizado, entonces, un grupo de trabajadores de la educación que se ubica en el escalón más bajo -si hablamos de salario o de seguridad laboral, con contratos a término (por un año) y con mínimas prestaciones- dentro de una pirámide en cuya cúspide encontramos a un Estado de Gobierno que impulsa una política socioeducativa de mejoramiento de la educación, entre otras tantas, sin recursos ni garantías que permitan la continuidad del proyecto. Se trató de un grupo poco reconocido para el Estado o para el Ministerio de Educación, pero que se tornó imprescindible para las familias que semana

a semana acudían al CAI para encontrar contención o bienestar. Un grupo de personas que realizaron tareas prácticamente invisibles dentro de una estructura social mucho más grande. Un trabajo poco valorado y apoyado, si analizamos las microestructuras locales halladas en los discursos mencionados, y luego la estructura global, social y política definida en las relaciones de grupo y de proceso social que encontramos en la teoría y normativa del CAI. Nos encontramos, en términos de Van Dijk, con el contexto relevante del discurso.

Para resumir la aplicación del método que se efectuó en el presente trabajo, diremos que luego de la obtención de microestructuras de significado, dispuestas y presentadas como microproposiciones, nos dedicamos a la elaboración de macroestructuras semánticas halladas en los discursos. Así, los hablantes nos permitieron categorizar el discurso analizado en unidades de contenido común (macroproposiciones) y proposiciones subyacentes que representaron el tema de cada discurso/enunciado (esto es macroestructura semántica). Al analizar los significados locales pudimos atender a opiniones, presupuestos, omisiones, uso de figuras retóricas, etc., de cada uno de los hablantes. Siempre se tuvo en cuenta que la elección de estas categorías se debió, en primer lugar, a nuestros propios objetivos de investigación, nuestro problema de investigación y la relevancia social de nuestra investigación.

Frases como: “esta comunidad lo necesita” nos hacen entender que el significado de “comunidad” que ellos compartían iba más allá del término definido por un diccionario. Estamos frente a una figura que describe a un grupo de familias, de vecinos, de compañeros que persiguen los mismos objetivos e intereses de “brindar lo mejor” de construir un mejor lugar o de mejorar la vida de los niños y niñas que asisten al CAI (considerados como parte de la comunidad por asistir al centro, sin importar si pertenecen o no a la escuela 290, al barrio o a las familias de los alumnos).

Cuando hablamos de modelos contextuales, nos referimos a las características que rodean el acontecimiento comunicativo. Estas características se dividen en contexto global, estructura social, política, cultural e histórica; y contexto local, aquellas que tienen que ver con la situación inmediata del hecho comunicativo: ambiente, acción del discurso, participantes, objetivos, intenciones, ideologías, etc. Estas características, propias del método nos permitieron realizar un estudio profundo de las valoraciones y actitudes que los miembros del equipo institucional CAI construyeron.

Definir al C.A.I como espacio de contención y cooperación ante las problemáticas de la comunidad nos permitió representar el fenómeno construido mediante modelos contextuales.

Partimos de la firme creencia de que la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. La elaboración individual de la realidad social está fuertemente influenciada por los grupos y las categorías sociales en las que se inscriben las personas. Las experiencias cotidianas y el lugar de los sujetos en la estructura social son las que determinan su identidad social y la forma en la que perciben y representan la realidad social.

Definir un programa de actividades infantiles, que surge como política socioeducativa para un sector de la población, implica escuchar las voces de quienes pusieron en marcha dicho proyecto. Asimismo, conocer las formas de “ver” y de describir su lugar de trabajo implica involucrarse en las construcciones intersubjetivas de todo un grupo, representativo y pertinente, para elaborar categorías, definiciones y proposiciones que expliquen dicha realidad.

Una representación social es una forma de dar cuenta de “la realidad”. Las personas conocemos a través de las representaciones sociales. Es por esto por lo que identificar o conocer representaciones sociales se convierte en un desafío para los investigadores sociales y en una herramienta de conocimiento social rigurosa y multidisciplinaria que permite la creación de conocimiento científico.

Así como las representaciones sociales nos ayudan en la tarea de describir la realidad en la que vivimos, nos encontramos también con las ideologías, las cuales para van Dijk son esencialmente sociales, esto es, compartidas por miembros de grupos o colectivos de personas. Las ideologías, al igual que las representaciones sociales, se pueden estudiar e identificar en los discursos.

Los trabajadores del CAI compartían ideologías y las reproducen en su trabajo cotidiano: el hacer desinteresado para mejorar la calidad educativa de un grupo de niños, agotando recursos y modificando estrategias; la forma en que describieron los diferentes espacios del fenómeno estudiado y la riqueza expresada sobre cada una de las experiencias. Todo ello permite pensar en la educación como un lugar de encuentros y de bienestar, más que como recurso o herramienta de poder. Un pensamiento compartido por ellos es “dar antes que recibir” y “potenciar antes que excluir”. La creencia compartida

de trabajar con dedicación y con amor describe y refleja la ideología de este grupo de personas.

Según van Dijk: “Siempre hay interdependencia entre el discurso y lo ideológico” (2003; 170). Esto quiere decir que el discurso, entre otras funciones, tiene el papel de producir y reproducir ideologías. Es mediante el discurso que los seres sociales nos comunicamos y mediante el discurso también exteriorizamos nuestras creencias y pensamientos compartidos. Analizar entonces el discurso de los actores que intervinieron en el C.A.I nos involucró en los intereses del grupo en tanto clase social, y nos permitió entender los roles y el posicionamiento social que este grupo compartía, vivenciaba y experimentaba al realizar su trabajo.

¿Y cuáles fueron esos intereses encontrados en los discursos de los trabajadores? En primer lugar, el interés porque los niños y niñas del CAI aprendan más y mejor, que se apropien de los espacios y de los recursos puestos a su servicio para un mayor bienestar y disfrute del tiempo escolar. En segundo lugar, la voluntad de un grupo minoritario, compuesto por no más de seis o siete personas, que, pese a la escasez de recursos y de herramientas útiles para la mejora de la educación, apostó a hacer lo más con lo menos y a crear entre todos una mejor escuela para los niños más necesitados. En tercer lugar, cada uno de estos puestos de trabajo, con un sueldo mínimo y el poco o nulo reconocimiento de los demás sectores de la educación, hizo que los esfuerzos se multipliquen y que cada una de las tareas se potencie mediante el esfuerzo y el sentimiento de dar lo mejor que ellos mismos exteriorizaban y compartían en cada encuentro.

Dicho de otro modo, el Análisis Crítico del Discurso nos brindó las herramientas necesarias para identificar la representación social del CAI entre los trabajadores que lo llevaron a cabo, para dar respuesta a los interrogantes que dieron origen a la investigación: ¿cómo se representa el CAI a través del discurso de sus protagonistas?, ¿qué significó el CAI para ellos?, ¿cómo lo definen? Para luego, alcanzar el objetivo pragmático que originó nuestro trabajo: revalorizar el discurso de los trabajadores del CAI como protagonistas del proceso de apoyo a las trayectorias escolares y como actores principales del fenómeno social estudiado.

## Anexo I

### Entrevistas realizadas a los trabajadores del CAI Escuela Primaria N°290

Estas entrevistas se realizaron durante los meses de julio, agosto y septiembre del año 2017.

Los lugares escogidos para cada una de ellas fueron espacios del C.A.I tales como aulas, biblioteca, sala de informática de la Escuela Primaria N° 290, en horarios contiguos a las jornadas laborales de los docentes.

Previamente, los trabajadores fueron informados por la tesista acerca de los objetivos de la entrevista y luego se pactaba un horario para poder realizarla con tranquilidad y tiempo suficiente como para entablar la conversación.

Estas entrevistas fueron grabadas en formato audio y luego transcritas textualmente al corpus que sigue.

Los cargos mencionados para cada uno de los trabajadores son los que en ese año ocupaban.

#### Entrevista N° 1: Claudia Muñoz – Coordinadora CAI

##### **1) Bueno, la primera pregunta es ¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu edad? Y ¿Cuál es tu formación profesional?**

- Bueno mi nombre es Claudia Muñoz, tengo 47 años, aunque no los demuestre. Soy maestra de primaria. En el CAI soy la coordinadora del CAI, es la primera vez que trabajo en el CAI para mí fue un desafío ser la coordinadora, sigue siendo un desafío, me siento con muchas responsabilidades pero...

##### **- ¿Cuál es tu tarea específica como coordinadora?**

- Más que nada es el tema de los papeles, de las fichas, de los chicos para el seguro, del nombre, apellido, de las reuniones que hacemos dos veces por mes, de ver cuáles son las necesidades que tiene el CAI para cada semana o para cada mes, de evaluar las cosas que salieron bien, las cosas que falta todavía pulir, y trabajar en conjunto con... no solamente con todo el equipo CAI sino también con la directora y con la coordinadora zonal.

##### **2) Contame. ¿Qué se enseña en el CAI?**

- Bueno en el CAI se enseñan aparte de los talleres que son... son cinco talleres, se enseña el respeto, la cooperación, las reglas. Se enseña a ayudar se enseña a cooperar y sobre todos nosotros el grupo CAI aprendemos todo el tiempo de los chicos ¿no?, como tratar las diferentes temáticas con las que ellos vienen, porque los sábados a veces vienen muy contentos a veces vienen tristes, a veces vienen enojados, y quieren descargar acá todo su dolor y toda su bronca que traen de la casa, y tenemos que también aprender a contener eso, de la no, de parte de la no violencia con el dialogo, con respeto y charlando siempre.

##### **3) Bien, y vos ¿por qué crees que existe el CAI?, ¿y por qué también crees que está en esta escuela precisamente, en la 290?**

- Emmm, creo que existe el CAI como una necesidad, que surgió como una necesidad de la escuela ¿no? Y donde esta insertada la escuela en que comunidad, la comunidad que pertenece al CAI, donde está el CAI es muy especial. Los niños y las niñas vienen con

una problemática importante de la casa, familias con violencia papás que están en la cárcel niños y niñas que están viviendo con sus abuelos que no tienen la contención, y están encontrando en este CAI esa contención y esa alegría también de venir los sábados y durante la semana a la apoyatura escolar que es gratis.

**4) En cuanto a tu experiencia, a lo que vos has podido observar en este tiempo que estas en el CAI..., ¿qué cambia con el CAI?**

- Cambia la forma de mirar las cosas, yo he visto este año que yo entré había mucho desorden con los chicos. Empecé a conocer al grupo CAI del que formo parte, es también una experiencia de conocernos de tomarnos confianza, y trabajar en conjunto con los chicos. Y eso se ha logrado porque si el grupo CAI trabaja con una misma palabra los chicos lo entienden así y ha cambiado la conducta de muchos chicos para bien ha mejorado muchísimo. Los chicos pueden ver que el grupo está unido el grupo CAI está unido y ellos han respondido a eso. Yo he visto que ahora son más pacíficos que se puede dialogar que son más cooperativos, que hablamos el mismo idioma de ellos y que nos respetan y que nosotros también los podemos respetar a ellos de esa manera y que ellos pueden entender que no somos policías que los venimos a cuidar, sino que estamos en un espacio donde podemos disfrutar y divertirnos juntos.

**5) Y, ¿qué sucede en el CAI? O sea, digo en los encuentros CAI los sábados y también ¿qué sucede con el CAI durante la semana en la escuela?**

- En la semana bueno en la semana tenemos las dos maestras comunitarias en el turno tarde y mañana... Emm, los chicos han mejorado mucho su parte pedagógica, los que han venido y los que asisten. Hay chicos que no vienen, en el invierno dejaron mucho de venir por el frío, pero ahora están empezando otra vez a retomar o aunque sea una vez a la semana vienen. Han mejorado muchos sus notas y también han mejorado el tema de la conducta porque tienen otro tema para hablar en el grado. El grupo que, por ejemplo un tercero, está en el grado, vienen tres o cuatro al CAI durante la semana y esos mismos vienen el sábado porque se invita porque se entusiasman y tienen otro tema para charlar aparte el sábado no están obligados a venir tampoco ni tampoco están obligados a venir durante la semana pero ellos se dan cuenta que encuentran un espacio para ellos y les gusta y se sienten bien y cómodos y yo creo que si se siguen sintiendo bien y cómodos van a seguir viniendo y van a invitar a los otros porque se contagia esa, ese buen estar, y ese bien estar.

**6) Bueno, y ahora, después de esto que vos me venís contando vos, ¿Cómo definirías al CAI?**

- Lo definiría como una necesidad... Emmm, como una necesidad para aprender, no solamente de parte de los niños y niñas que asisten sino también de las personas que forman el grupo CAI, yo creo que no cualquier persona puede formar parte del grupo CAI, entonces, es una alternativa para aprender, para dar, para recibir, para enseñar y para aprender.

**- Bien, eso sería todo entonces, ¿eso sería tu definición?**

- Sí porque es lo que me está pasando a mí, es lo que yo veo que estoy creciendo como persona estoy aprendiendo un montón de los niños estoy aprendiendo un montón de cosas de mis compañeros y es una experiencia que me encanta que es maravillosa y que me han visto que he llorado muchas veces no solamente de impotencia porque a veces no puedo resolver las cosas que le pasan a los chicos, y que no se las pueda resolver ¿no? no hay

otra. Y también de alegría, por ejemplo, porque veo que las cosas están dando un buen resultado.

**- Bien, y además me decías antes que el CAI, para vos, a tu opinión, ¿el CAI tendría que estar en todas las escuelas?**

- Sí. El CAI yo creo que tendría que ser una necesidad de todas las escuelas para los chicos y por los chicos, no tendría que ser algo, como una necesidad negativa, porque yo cuando entre al CAI y me contaron lo que era lo vi como una necesidad de urgencia, lo vi como algo que es necesario por algo que hay que solucionar yo creo que no, que tendría que existir en todas las escuelas para que los chicos puedan ver cómo cambian las cosas y que las cosas las cambian ellos a partir de los adultos que estamos trabajando con los chicos. Y no solamente tendrían que existir los talleres de, que se dan, tanto en este CAI como se pueden dar en otros y que acá estamos dando el desayuno y también algún refrigerio también a mitad de mañana, sino que tendría que existir mas horas, que tendría que ser también con el almuerzo incluido, donde las familias también puedan participar y puedan ver la escuela desde otro punto de vista.

**- Bueno, muchas gracias.**



## Entrevista N° 2: Rocío Ledesma – Maestra Comunitaria CAI

### 1) ¿Cómo te llamás?, ¿qué edad tenés?, ¿cuál es tu formación profesional?

- Mi nombre es Rocío Ledesma, tengo 26 años y soy maestra, o sea... estoy terminando el profesorado de matemáticas y el profesorado en primaria.
- Bien... Y, contame, ¿qué tarea desempeñas en el CAI?
- Yo, Maestra Comunitaria y los sábados doy un taller de murga actualmente.
- Bien, y... ¿No es la primera vez que estás en el CAI no?
- No. Ya es la segunda.

### 2) Una de las preguntas que tengo para hacerte es, a nivel general, ¿qué se enseña en el CAI?

- Emmm... Bueno nosotros, yo como maestra comunitaria los días de semana trabajo con los chicos acompañándolos pedagógicamente tres veces a la semana. Yo trabajo a la tarde; tengo cuarto, quinto, sexto y séptimo, y se trabaja con cada uno en las dificultades que tenga. Después los sábados doy el taller de murga y bueno...
- Y además de ese taller ¿Que más se enseña?
- Están... ¿Los demás talleres?
- Si
- Está el taller de cocina, el taller de deporte, el de medios audiovisuales y el de creatividad.

### 3) Bueno, Rocío, decime vos ¿por qué crees que existe el CAI?

- Bueno el CAI existe para... fue como una salida para ayudar a los chicos que se encuentran en riesgo social digamos, que tienen situaciones... Emmm, por ejemplo en la escuela acá hay muchos chicos que tienen, bueno, problemas en la casa, bueno tienen diversos problemas que el CAI en parte los ayuda a sobrellevar.

### 4) Claro... Bueno, Rocío, contame, ¿qué sucede en el CAI, en los encuentros del CAI?

- Bueno, tanto en la semana como los días sábados la idea principal es que los chicos aprendan jugando, como que se olviden un poco también en cierta forma de lo que vienen trayendo de afuera o sea brindarles contención, que ellos se sientan contenidos, que tengan otro lugar donde ellos puedan ser divirtiéndose, digamos aprendiendo.
- Sin los parámetros de la escuela, de los recreos de los horarios de las reglas.
- Claro, eso.

### 5) Bien. Después, la siguiente pregunta tiene que ver más con los resultados de la aplicación del programa. La pregunta es ¿qué cambia con el CAI? O ¿qué cambió con el CAI? Vos que venís a la escuela ya desde hace un tiempo, ¿qué notás?

- Bueno, por ejemplo yo (...) Voy a contar alguna experiencia así... tengo una nena de séptimo en los viernes digamos, o sea los días de semana que ya la tenía hace tres años atrás cuando trabajé en cuarto, y lo que es antes por ejemplo ella no hablaba, eso fue un trabajito de hormiga que se hizo durante el año cuando yo estuve y ahora es como que también trato de a ella brindarle ese apoyo y está bueno porque ellos por ejemplo no es la misma confianza que tienen, creo yo, que con los docentes en el aula, porque es como... al ser algo más... ¿Cómo explicarlo?
- ¿Un seguimiento más personalizado?

- Eso, un seguimiento más personalizado, que vos estas ahí con ellos, que no sos tan estructurado como, no digo que dejas que se... que hagan como lo que quieran, pero les brindas otro tipo de contención entonces ellos como que tienen otro tipo de confianza, y el CAI creo que les brinda eso a los chicos tanto nosotros los Maestros Comunitarios que estamos en la semana como los que están los días sábados.

- Claro, bien. Y eso se nota en los chicos, ¿no? O sea, los chicos expresan esa confianza de que están en un lugar donde se sienten más cómodos, digamos que en la escuela en sí, en el horario normal de clases.

- Claro aparte como que se sienten como más atendidos, o sea como que tienen más atención. No digo que por más que sean 30, 40 o 50 o los que sean pero cada uno yo veo que tienen eso, que es diferente si yo los veo hoy por hoy en horario normal de clases que si los ves en el CAI y bueno y después si los ves afuera también, eso también se ve.

- ¿Se ven los resultados?

Se ven los resultados, para mí sí.

**6) Bien, y bueno como última pregunta sería, después de haber conversado esto, después de estas preguntas que más o menos tienen un relato del trabajo en el CAI ¿Cómo definirías vos el CAI?**

Emmm..., en realidad como siempre digo la idea no sería que el CAI exista como un sistema, o sea un programa de emergencia para ayudar a esos chicos que están en riesgo social, que tienen problemas. Lo ideal sería que aprendan jugando, que aprendan de otra manera pero que sea como viene siendo, pero en todas las escuelas, para ayudar a los chicos de otra forma, porque la idea es que los chicos sigan siendo chicos, es lo principal, pero bueno en Sí está como un programa de emergencia para ayudar a chicos que están en ese riesgo.

- Claro vos crees entonces que el CAI está como un programa de emergencia para suplir todas esas necesidades que surgen en la escuela y que la escuela no puede, digamos...

- Que no puede sola, necesita como un equipo más para que... Para ayudar a esa situación que se está viviendo.

- Bien, ¿esa sería tu definición del CAI entonces?

- Esa sería mi definición del CAI hoy por hoy.

- Bien, bueno muchas gracias

- De nada.

### **Entrevista N° 3: Silvana Palamara – Maestra Comunitaria CAI**

#### **1) ¿Cómo te llamás?, ¿qué edad tenés?, ¿cuál es tu formación profesional?**

- Bueno mi nombre es Silvana Palamara tengo 30 años y me recibí en el Instituto de Formación Docente. Comencé a trabajar acá, en la escuela 290 este año.

- ¿Qué tarea desempeñas en el CAI?

- En el CAI soy maestra comunitaria los días de semana en contra-turno y el día sábado venimos a los talleres, yo estoy a cargo del taller de creatividad.

- ¿Qué cantidad de alumnos tenés?

- En realidad el CAI empezó con 60 chicos y después la matrícula fue disminuyendo, ahora está comenzando a remontar otra vez y el último sábado antes de las vacaciones tuve 8 nenes en el taller.

- ¿Y en las clases de apoyo pedagógico?

- Y eso va variando mucho, a veces tengo un nene en toda la mañana, a veces tengo dos, voy organizando los grados y los días. Pero siempre voy negociando con los papas porque si vos les pedís que vengan a las 8 de la mañana tan temprano no los traen. Entonces tenés que decirles bueno a partir de las 10 y demás, y al final nunca cumplo mi horario porque al final estoy esperándolos hasta las 10 de la mañana y mi horario es hasta las 11 en realidad no tiene que ser así pero bueno si uno no negocia no vienen tampoco.

#### **2) Bien, y hablando más de los que es el CAI y los talleres de los sábados, ¿qué se enseña?**

- Y se enseña en realidad de todo porque el taller por ejemplo que dicto yo, no solamente les enseñan a hacer alguna destreza manual como por ejemplo a hacer alcancías y ese tipo de cosas, sino que también enseñan la tolerancia. Ellos por ejemplo tienen muchos hábitos que reforzar, “Emmm...” les cuesta compartir, les cuesta trabajar de a dos por ejemplo, para hacer algo lindo es como que cada uno quiere hacer lo que se le ocurre a él y no es así entonces ahí tenés que estar, digamos, mediando todo el tiempo. Eso más que nada. No, pero es bastante lindo los chicos son bastante accesibles, flexibles.

Otra de las cosas es el respeto porque no solamente trabajas dentro de tu taller sino que cuando se juntan todos los chicos y son varios ahí hay que intervenir mucho porque también tenemos problemas de conducta entonces con la ayuda de la coordinadora que dialoga mucho con ellos... este..., uno puede trabajar.

#### **3) Bien... y ¿vos por qué crees que existe el CAI entonces? Si hay, como me decís, problemas de conducta si son chicos que realmente necesitan el apoyo pedagógico pero asisten poco... ¿por qué existe el CAI?**

- Porque es inclusivo, yo creo que tiene que ver con eso, porque mucha gente habla de lo que es la integración y en realidad la integración para mí no tiene mucho sentido, porque la integración es como estar todos dentro de un mismo lugar. En cambio, yo al CAI lo considero inclusivo, porque, digamos no solamente los chicos están en el mismo lugar, sino que se trata esto de que todos somos diferentes: todos somos diferentes, tenemos que aceptarnos porque justamente somos diferentes. No tendríamos nada que respetar y seríamos todos iguales, o sea yo considero eso.

#### **4) ¿Qué cambia o que cambios ves vos, a partir de la incorporación del CAI?**

- Y yo empecé a trabajar este año, en realidad es como que todavía está bajo de matrícula digamos vienen los chicos que más les cuesta pero no vienen todos, digamos, hay muchos

chicos acá con dificultades y yo creo que a las familias lo que les falta es ponerse las pilas también. Porque de cinco chicos que vos llamas para que vengan de cada grado por ahí te vienen uno o dos y a los otros también les cuesta entonces no es solamente un trabajo de la escuela, tienen que participar más las familias y a veces la familia se desliga un poco.

**5) ¿Qué sucede en el CAI, en los encuentros del CAI?**

- Bueno en el CAI, por ejemplo, nosotros ingresamos a las 9 y media, ese es el horario real, ahí los esperamos, los chicos llegan, les damos el desayuno, después les damos un recreo y luego empiezan los talleres. También, bueno después vuelven a tener un recreo, se comparte por ejemplo lo que hacen en el taller de cocina, se socializa lo que se hizo en cada taller, este... y bueno la idea es poder atrapar a los chicos para que vengan al CAI y de alguna manera se acerquen a la escuela de una manera distinta. O sea, si más bien los días de semana están las clases de apoyo, el sábado que sea un día de campo, un día recreativo, que los chicos puedan venir y se diviertan. Esa es la idea que se diviertan sanamente y que empiecen a querer a la escuela como un espacio para venir y salir un poco de lo que es el cuaderno y el lápiz.

- ¿Y pasa eso? ¿Se divierten los chicos? ¿Disfrutan los talleres?

- Sí, sí, sí. Disfrutan los talleres lo que pasa es que como tallerista tenés que poder atraparlos, si vos no los atrapas, el chico el sábado siguiente no viene. Entonces es como que tenés que pensar muy bien en la propuesta para, digamos, que el chico se quiera cercar a la escuela el día sábado, sino se queda durmiendo en la casa.

**6) Bien, bueno y vos ¿cómo definirías al CAI con tus palabras?**

- Y para mí, para mi experiencia personal es como un desafío, porque soy como, o sea, mi formación es como muy estructurada, entonces tener que atrapar al chico cien por ciento por su interés, para que puede venir un sábado se despierte y venga es como todo un desafío, entonces yo defino al CAI como eso, como un desafío, para mí, y para el niño también.

- bien, bueno, eso sería todo.

- Muchas gracias.

- De nada.

## Entrevista nº 4 : Sebastián Basse – Tallerista

### 1) ¿Cómo te llamas?, ¿qué edad tenés?, ¿cuál es tu formación profesional?

- Soy Sebastián, mi apellido es Basse, tengo 27 años, soy profe de Educación Física, recibido hace dos años y medio aproximadamente.

#### - Bien, y contame, ¿qué tarea realizas en el CAI?

- En el taller del CAI actualmente estoy a cargo del taller de deportes ¿Sí? Les doy actividad física a los chicos, en este caso a los más grandes que son los que tienen por ahí más afinidad con la actividad y a los que por ahí cuesta controlarlos un poco más y mediante la actividad física es como que responden muy bien.

#### - ¿Es la primera vez que estás en el CAI?

- Anteriormente había trabajado no en el CAI, año 2015 estuve en el CAJ (Centro de Actividades Juveniles) con los chicos de la secundaria. Y daba un taller de atletismo, en el CEM 116. Eran chicos mas grandes, es diferente, se puede trabajar de otra forma, corresponden mucho mejor, acatan bien las normas, se trabajaba diferente. Pero si tuve otra experiencia en el CAJ, no en el CAI, desconocía el CAI la verdad.

### 2) ¿Qué se enseña en el CAI, en este CAI de la escuela 290?

- Y personalmente uno trata de que los alumnos que uno tiene trata de ayudarlos, lo primero que trato es de inculcar valores: Que se respeten, que trabajen en equipo, que respeten al compañero, que respeten las diferentes opiniones, que se trate bien, más que nada uno trabaja sobre eso. Después, pasa a ser totalmente secundario, todo lo que es referido a mi área, a la educación física. A lo que hace a las capacidades cognitivas, capacidades condicionales, la velocidad. Todas esas cosas son como herramientas mías para trabajar sobre los valores. Lo principal: los valores, después todo lo otro es secundario. Pero obviamente no deja de estar.

### 3) ¿Por qué creés que existe el CAI?

- ¿Y el CAI, uno por ahí que actualmente no trabajo en la escuela dando clases en horario normal no? Pero que si estuve acá en esta escuela 290 y he visto como es, la toma de enfrente, los barrios que son alledaños no? Y yo creo que el CAI existe para ayudar. Para ayudarlos, para darles una contención, para estar con ellos, para enseñarles que hay otra forma de hacer las cosas. El CAI eta para mí para ayudar, para contener. Por eso, eso es lo que trato de hacer cuando vengo acá, ayudar.

- **Claro porque en realidad, también es una comunidad que tiene como muchos conflictos y mucha vulnerabilidad, por eso en realidad es que esta el programa acá en esta escuela.**

- No, se ven muchas cosas, uno cuando vienen los chicos acá se ven muchas carencias, acabo de hablar con un chico que tiene nueve hermanos, entonces uno cuando empieza a indagar empieza a entender porque ciertas cuestiones. Y lo que trata uno es de mostrarles que las cosas también pueden ser diferentes.

### 4) Hablando de lo que es los encuentros CAI, los sábados digamos ¿Qué sucede en el CAI?

- Y muchas veces se ve reflejado las cuestiones que suceden en las casas ¿no? Las cosas particulares de cada alumno. Alumnos que no tienen límites, alumnos que resuelven las cosas a los golpes, o que se tratan de malas formas, por decirlo que para ellos en realidad

es común, se ven un montón de cosas. Que son atravesados en realidad por la sociedad esta que...donde están los chicos. Eso hablando de las cosas que se ven y suceden. Por otro lado, tenemos que hablar de todas las cosas buenas que hay acá adentro. Las cosas que aprenden, las cosas que uno ve cuando un chico en verdad cambia o le surge algo y algo en su cabeza cambia y eso es totalmente favorable, a uno lo llena de orgullo ver esas cosas, y ver como se trabaja en equipo, como se entienden, como a veces cooperan y ver que de repente no cooperaban y después cooperan, eso no tiene precio, verlo acá o sentir que uno ayuda... todas esas cosas se ven acá adentro.

**5) Bueno mira, justamente, la pregunta siguiente es desde tu lugar, ¿qué cambia con el CAI?**

- Y los cambios puntuales que se han visto es la relación y el respeto que tienen algunos alumnos que antes no tenían. Yo en realidad igualmente llevo un mes y medio, dos. Eso es lo que más he visto: la comunicación entre ellos y el respeto, que todavía cuesta, obviamente que para convivir eso es la base para que podamos estar todos juntos no? Que eso hoy está un poco mejor, pero que todavía tiene que seguir mejorando pero el principal cambio que yo he visto actualmente es eso. No solamente en mis alumnos o en mi taller sino en coordinación con todos los talleres, porque todos convivimos en el CAI.

**- O sea en cuanto a la conducta de los chicos sería el cambio principal que ves, sería en eso. En como ellos se comportan con el resto.**

- Si eso, que en realidad para mí es lo más importante. Todos tenemos que convivir primero para después seguir desarrollando todo lo demás.

**6) Después de todo lo conversado, ¿cómo definirías al CAI?**

- Y yo al CAI, se me viene a la cabeza enseguida a la cabeza es... son las actividades organizadas, para mí, desde algo extra-institucional, o sea fuera del horario escolar, actividades que están hechas para ayudar y colaborar con la sociedad, en este caso con los chicos que más lo necesitan, para mí eso es el CAI, es ayudar.

**- Algo más que quieras agregar?**

- No que, a uno, si bien suceden situaciones dentro de las actividades del CAI uno se va muy grato de acá, y dan ganas de venir porque uno ve que está haciendo un bien para estos chicos. A veces cuesta, pero bueno, hay que ponerle ganas y uno se siente bien cuando las cosas salen muy bien.

**- Bien, eso sería todo entonces. Muchas gracias.**

## **Entrevista nº 5: Leticia Flores – Tallerista**

### **1) ¿Cómo te llamás?, ¿qué edad tenés?, ¿cuál es tu formación profesional?**

Mi nombre es Leticia Alejandra Flores, soy tallerista de cocina, mi formación es: estude dos años para ser ayudante de cocina. Eso el aprendizaje que nosotros tenemos es la base para ser chef. Porque de ahí tenés que pasar un montón de escalas. Pero si se aprende mucho porque ya empezás a trabajar con distintas masas, todo lo que es... te enseña a hacer postres caseros, después el tema de hacer cocina gourmet, te ayuda mucho. Tene variedades de tucos, después lo que es “gulache”, como lo aprendes a hacer, son técnicas que uno tiene que aprender y bueno que es lo que nosotros como formación lo necesitamos porque si no tenés esa base, si no tenés técnica no podés enseñar tampoco afuera.

#### **- ¿Cuál es tu tarea específica en el CAI?**

Enseñando a los chicos la formación de primero la higiene, después lo que es el área donde ellos van a trabajar, el lugar, el ambiente donde se va a hacer todo lo que sea cocina para que haya una buena manipulación de alimentos, siempre tiene que haber una buena limpieza.

#### **- Bien, vos sos tallerista entonces...**

Si, tallerista de cocina.

### **2) Bueno, contame, ¿qué se enseña en este CAI?**

Acá hay muchas actividades, (se enseña cocina) hay varios talleres, pero lo que todos enseñamos es el tener un buen dialogo con los chicos. Porque si nosotros tenemos un buen dialogo con ellos también aprenden de los grandes, el que ellos también puedan formarse, educándose y ser educados por los mayores, se aprenden a respetar, aprenden a convivir, aprenden a esforzarse, aprenden cosas nuevas con los profes, con los distintos profes, y bueno y se enseña más que nada eso, el tener una buena unión entre ellos.

### **3) ¿Por qué creés que existe el CAI?**

El CAI es... yo creo que existe porque es necesario para la formación de los chicos. Vemos que hoy en día hay mucha necesidad, no solo de la parte educativa, la necesidad de lo que es familia, entonces al estar el CAI, el estar dándoles a los chicos la posibilidad de que se eduquen más, que sean más contenidos con las problemáticas que hoy hay, que existen y bueno yo creo que es un apoyo el CAI para ellos. El aprender, el sentirse amados, queridos, sentirse de que ellos pueden lograr algo que, por ejemplo en otros lugares no se ha dado y tenemos esta posibilidad entonces hay que explotarlo de la mejor forma con ellos.

### **4) En cuanto a lo que es los encuentros del CAI, los sábados digamos, ¿qué sucede en los encuentros CAI?**

Y en los encuentros hay muchas experiencias, experiencias de aprendizajes, pero aprendizajes de los chicos y de nosotros también, como talleristas, como maestros comunitarios. yo creo que siempre es una experiencia linda porque el ver a los chicos con una sombra de que crean algo y que pueden lograr algo que, que a veces con poquitas cosas se pueden hacer eso es una experiencia tremenda, para ellos y para nosotros, porque se ve el esfuerzo, las ganas que ellos le ponen y entonces.... Lo primordial es que ellos se vayan así, es lo que buscamos todos creo que como... estamos enseñando algo que creo que nos queda como experiencia para toda la vida, a nosotros y a ellos porque nos ven en la calle



y nos dicen: “La profe de cocina”, porque ellos no nos ven como talleristas, nos dicen: “Seño”. Pero eso es lo más lindo, es una linda experiencia tanto para ellos para nosotros vivir cada sábado de la mejor forma.

**5) En cuanto a tu experiencia como tallerista, contame, ¿qué cambia con el CAI?**

Los cambios son positivos, veo que los chicos, al adquirir esta experiencia, ellos se manejan de otra forma y nosotros también, porque vienen chicos nuevos también y ya sabemos cómo manejarnos con ellos, y eso nos lleva a que siempre van a haber cambios, porque si uno ve algo negativo que está haciendo ya al potro próximo año no lo va a hacer, va a ser mejor para que los chicos se sientan influidos a venir, decir, a la mañana me levanto y tengo ganas de ir al C.A.I. Entonces de muchas formas hemos visto los cambios, el hecho de que... hay mucha ayuda en el grupo, que se hace cosas para los chicos, incentivarlos, que puedan tener un postre después de comer algo, de que puedan tener un desayuno, eso es muy importante. Entonces eso es una motivación de que uno va cambiando para mejor.

**6) Después de todo lo conversado, ¿cómo definirías vos al CAI?**

Un centro educativo, pero de amor digamos, desde otra perspectiva, no de venir y estudiar sino de aprender y aprender a quererse, a amarse ellos mismos, a respetarse los chicos, por las problemáticas que ellos tienen en sus casas. Entonces nosotros lo vemos de otra cosa, de no ir a la dirección, hablar, digamos es como un lugar donde se puede meditar de lo que estamos haciendo mal, los chicos si se están tratando mal hablarlo con ellos para que ellos tengan otra cosa entonces... yo creo que el CAI es eso es un lugar donde, un espacio para vivir momentos, pero momentos lindos, de integración. Así que eso es lo que creo que el CAI hace y espero que este mucho tiempo más porque le sirve a los chicos, nos sirve a nosotros y vamos aprendiendo todos.



## **Entrevista nº 6 : Cintia Godoy – auxiliar**

**1) Bueno, la primera pregunta es ¿cómo te llamás?, ¿cuántos años tenés? y ¿a qué te dedicás? Y con respecto al CAI, ¿qué tarea desempeñas en el CAI?**

Bueno, buenas tardes yo soy Cintia Godoy, tengo 32 años y soy, digamos, del servicio de apoyo, o sea la portera del CAI de los sábados.

**2) ¿Qué se enseña en el CAI?**

En el CAI los chicos por ejemplo aprenden lo que es límites aprenden mucho en el respeto, esas cosas así, o sea todo lo que es convivencia.

**3) ¿Por qué creés que existe el CAI? O, vos, desde tu lugar, ¿por qué crees que está en esta escuela el CAI?**

Desde mi punto de vista lo veo en el sentido de que hay muchos chicos que durante la semana comen muy poco y la única comida que tienen es la de los sábados. O sea, el venir a tomar una leche con pan con dulce o que los docentes les hacemos postres, es como que para ellos es: la comida que van a tener durante el fin de semana.

Es como que a la vez (los chicos) se sienten resguardados por los mismos docentes... Los mismos docentes los resguardan mucho. Es lo que yo veo que cada docente no ve desde su punto de vista ni sus diferencias, sino que son todos iguales.

**4) Con respecto a los encuentros del CAI, los sábados, digamos, ¿qué sucede en los encuentros CAI?**

Es re lindo, o sea que ver que los chicos se van felices, se van contentos. Porque aparte de todas las actividades que hacen es lindo ver las caras de felicidad, es como que se sienten protegidos acá adentro.

**5) ¿Vos qué pensás que cambia con el CAI en la escuela?**

Te cambia mucho, o sea yo lo veo... yo jamás había estado en el CAI, esta es la primera vez, primer año que estoy. Y de ver muchas dificultades en las casas de cada nene y ver las dificultades en cada nene desver como el CAI los cambia. Les enseña muchas cosas el CAI, les enseña, desde el punto de vista del respeto, hasta integrarse con otros chicos de otras edades, no solamente vienen chiquitos, vienen chiquitos y vienen chicos mucho más grandes, que son los que también cuidan a los chiquitos.

**6) Después de todo lo conversado, ¿cómo definirías al CAI?**

Yo lo defino como lo veo como mi casa también. Es como mi segunda casa, porque yo también aprendo, también a la vez, aprendo de los docentes, aprendo mucho de los docentes, observo mucho, me gusta observar mucho y ver el cambio de cada chico. De que viene un chico rebelde y vos lo vez cada sábado lo vas viendo que va mejorando mucho mejor sus actitudes, o sea de su estado de rebeldía pasó a ser un gran señor.

**- Bueno muchas gracias.**

## Bibliografía

- ARAYA UMAÑA, Sandra (2002), “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”, Cuaderno de Ciencias Sociales N°127, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José, Costa Rica. Disponible en: [https://www.academia.edu/24267404/Las\\_representaciones\\_sociales\\_Ejes\\_te%C3%B3ricos\\_para\\_su\\_discusi%C3%B3n](https://www.academia.edu/24267404/Las_representaciones_sociales_Ejes_te%C3%B3ricos_para_su_discusi%C3%B3n)
- BERGER Peter, y LUCKMAN Thomas (1974) “La Construcción Social de la Realidad” Buenos Aires, Amorrortu.
- BISCONTI, María Florencia (2015), “La pobreza desde el discurso de los pobres: Análisis semiótico de las voces del barrio El Sauce”, Tesis de grado para obtener el título de Lic. en Comunicación Social. FaDeCS – UNCo. Inédito.
- BUSTAMANTE, Laura (2011): Representaciones de los padres acerca de la escuela primaria. Creencias, opiniones, valoraciones e imágenes sobre la “buena escuela” y la “escuela ideal”. Revista de Ciencia y Técnica Universidad Empresarial Siglo 21, Año 4 /N°1, Córdoba, Argentina, Latindex.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (1999), *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, Editorial Ariel, Barcelona.
- CEDRÉS, María del Carmen (2004), “Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar”, Tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Bs. As.
- CULLEN, Carlos (1997), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- ESCUELA 290 (2017a). *Proyecto Educativo Institucional*. P.E.I. Gral. Roca, Inédito.
- ESCUELA 290 (2017b). *Proyecto Curricular Institucional*. P.C.I. Gral. Roca, Inédito.
- GUBER, Rosana (2001) “La etnografía. Método, campo y reflexividad”, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma. Cap. 4: “La entrevista etnográfica o el arte de la ‘no directividad’”.
- KEJNER, Emilse (2009) “Desaparecidas para ser prostitutas – Representaciones Sociales en los medios masivos de comunicación”, Tesina de especialización en Estudios de las mujeres y de género. FaHu -UNCo. Inédito.

KRICHESKY, Marcelo (2006), *Escuela y Comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N°24.195, promulgada en abril de 1993. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195\\_t4.html#titulo](http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195_t4.html#titulo)

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206 (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

MARRADI Alberto, ARCHENTI Nélica, y PIOVANI Juan Ignacio (2007) “Metodología de las Ciencias Sociales” Emecé Editores, Buenos Aires.

MEIRIEU, Phillippe (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Políticas prioritarias para el nivel primario. En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002397.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012) I. *Centro de Actividades Infantiles. Cuaderno de notas N° I*. Coordinación De Políticas Socioeducativas para la Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012) II. *Centro de Actividades Infantiles. Cuaderno de notas N° II*. Coordinación De Políticas Socioeducativas para la Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012) III. *Centro de Actividades Infantiles. Cuaderno de notas N° III*. Coordinación De Políticas Socioeducativas para la Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012) IV. *Centro de Actividades Infantiles. Cuaderno de notas N° IV*. Coordinación De Políticas Socioeducativas para la Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación.

RAITER, Alejandro (comp ) (2001), *Representaciones Sociales*, Buenos Aires, EUDEBA

RESOLUCIÓN 661-12 (2012), Normativa Jurisdiccional Centro de Actividades Infantiles, Viedma. Disponible en:

<http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20661-12%20%28CAI%29.pdf>

- SIEDE, I. (2008), “El derecho a la educación como política educativa”. En: *Hacer Escuela...entre todos*. PMC Año 1, n° 1. (pag. 32) Montevideo. Uruguay. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005509.pdf>
- SNYDERS, Georges (1987), *La Alegría en la Escuela*, Barcelona, Paidotribo.
- SOSA, Nélica y equipo de cátedra (2010), *Cuaderno de Cátedra: Semiótica. Comunicación Social*, General Roca, PubliFaDeCS.
- TENTI FANFANI, Emilio (2007), “La escuela y la cuestión social”. Conferencia pronunciada en el marco de la presentación del décimo número de la revista Diálogos Pedagógicos el día 24 de octubre de 2007, Bs. As. Disponible en: <https://docplayer.es/26790048-La-escuela-y-la-cuestion-s-o-c-ia-11-conferencia-de-emilio-tenti-fanfani.html>
- VAN DIJK, Teun A. (1994) “Discurso, Poder y Cognición Social” en Cuadernos N°2, AÑO 2, Octubre 1994. Traducción.
- VAN DIJK, Teun A. (1998) “El análisis crítico del discurso”, En: Revista Anthropos Barcelona, 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.  
Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E11isis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>
- VAN DIJK, Teun A. (2002), “Conocimiento, elaboración del discurso y educación” Universidad de Manizales, Colombia, N.º 8, enero-junio. pp. 5-22.
- VAN DIJK, Teun A. (2003), “La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad”, En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, Barcelona, Gedisa.
- VASILACHIS de GIALDINO Irene (1992) “El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos” en F. Forni; M. A. Gallart e I. Vasilachis de Gialdino, *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- VASILACHIS de GIALDINO Irene (2008) Entrevista, Revista La Trama, Universidad Austral, Julio 2008. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/283662890/Entrevista-a-I-Vasilachis>
- WODAK, Ruth y MEYER, Michael (2003), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, Barcelona, Gedisa.



---

---

*Junio, 2020  
General Roca  
Río Negro  
Argentina*

---

---

